



Relatório de estágio profissional

Estilos de ensino mais eficazes para o controlo de comportamentos disruptivos nas aulas de educação física

Relatório de Estágio Profissional apresentado com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro).

Orientador: Professor Doutor Mário Paiva

Tiago Miguel Carvalho Margarido

Porto, setembro de 2013

Ficha de catalogação

Margarido, T. (2013). *Relatório de Estágio Profissional - Estilos de ensino mais eficazes para o controlo de comportamentos disruptivos nas aulas de educação física*. Porto: T. Margarido. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTILOS DE ENSINO; COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS; MODELOS DE ENSINO; REFLEXÃO.

Dedicatória

A vocês, meus pais!

Por verem o meu (nosso) sonho concretizado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, pelo acompanhamento exaustivo que me deram até aos dias de hoje, nunca deixando que nada me faltasse. Sem vocês nada do que eu realizei tinha sido possível...Obrigado por todos os sacrifícios e dedicação que me ofereceram. Obrigado pela boa educação que me deram, pela confiança prestada em toda esta caminhada e acima de tudo pelo amor e carinho demonstrados. Este título não é apenas meu... é NOSSO!!! Obrigado por tudo... AMO-VOS!

Ao meu irmão por estar sempre presente desde que me conheço, pela ajuda e compreensão constantes.

Aos meus avós que me ajudaram a criar, devo-lhes muito.

À minha tia pela preocupação e afetividade constante.

À Mariana pelo carinho e apoio constantes e pela compreensão nos meus momentos de ausência.

Aos meus amigos de sempre... Tiago, Bruno, Rotos, Ima, Fábio e Novais por me acompanharem ao longo de toda a vida, pelos momentos únicos que partilhamos e por estarem sempre presentes por mais que o tempo passe. São os maiores!

Aos colegas de faculdade Rui, Medina, Pereira e Leite por todos os sacrifícios que fizemos juntos para podermos chegar até aqui. Apoiando-nos uns nos outros.

Ao Professor Doutor Mário Paiva pela disponibilidade, compreensão e ajuda proporcionadas.

Ao Mestre Rui Pacheco, pelo precioso contributo ao longo de todo este ano. Foi, sem dúvida, o grande promotor de todo o meu desenvolvimento.

Ao meu núcleo de estágio, principalmente ao Tiago Leite, pois sem ele, nada teria sido possível.

A todo o grupo de Educação Física pela boa receção e pela ajuda na integração.

Aos meus alunos. Nunca vos esquecerei.

OBRIGADO!

Índice

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ABREVIATURAS.....	XIII
ÍNDICE DE ANEXOS	XV
RESUMO.....	XVII
ABSTRACT	XX
1. INTRODUÇÃO	2
2. DIMENSÃO PESSOAL.....	5
2.1 O meu caminho – A moldagem das margens do meu rio	7
2.1.1 A universidade	10
2.2 Expetativas em relação ao Estágio Profissional – Bem-vindo à realidade	11
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	7
3.1 Enquadramento legal do estágio profissional	17
3.2 A Escola como instituição	18
3.3 A Escola do estágio profissional – Escola EB 2/3 de Leça do Balio	20
3.3.1 Ser professor.....	22
3.3.2 O grupo de Educação Física	24
3.3.3 Os alunos.....	24
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	31
4.1 O início.....	34
4.1.1 A primeira aula.....	34
4.1.2 A escolha da turma	36
4.2 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	37
4.2.1 Conceção.....	37
4.3 Planeamento	38
4.3.1 Planeamento anual.....	39
4.3.2 Extensão de conteúdos (Modelo de estrutura do Conhecimento)	42
4.3.3 Plano de aula – Uma muleta diária	45
4.4 Realização da prática profissional.....	47

4.4.1 Breve concetualização sobre os modelos de ensino adotados nas diferentes modalidades.....	48
4.4.1.1 O Modelo de Instrução Direta no ensino da patinagem.....	49
4.4.1.2 A Aprendizagem Cooperativa em futebol e a aplicação do estudo	50
4.4.1.3 O basquetebol através do Modelo de Educação Desportiva	51
4.5 Dificuldades sentidas, a verdadeira aprendizagem.....	56
4.5.1 A qualidade da instrução	56
4.5.2 A escolha adequada das situações de aprendizagem.....	58
4.6 A necessidade de refletir.....	59
4.7 A necessidade de avaliar	60
4.7.1 Avaliação Diagnóstica.....	62
4.7.2 Avaliação formativa.....	63
4.7.3 Avaliação Sumativa	63
4.8 Área 2 e 3 – Participação na escola e relações com a comunidade	64
4.8.1 As reuniões.....	64
4.8.2 Atividades desenvolvidas.....	65
4.8.1.2 O corta-mato escolar	65
4.8.3 O corta-mato distrital (Laúndos – Póvoa de Varzim)	68
4.8.4 Jogos Tradicionais	68
4.8.5 Torneios Inter-Turmas de Futebol do 3º Ciclo	70
4.8.6 Atividade de final de ano.....	70
4.8.7 Evento Culminante de Basquetebol.....	71
4.8.8 A nossa passagem pelo Desporto Escolar	73
4.9 Desenvolvimento profissional.....	74
5. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	77
5.1 Comportamentos disruptivos nas aulas de Educação Física	79
5.2 Definição do problema:	80
5.3 Justificação do estudo:.....	80
5.4 Revisão da literatura:	80
5.5 Formulação da hipótese:	87
5.6 Design de pesquisa (método de investigação):	87

5.7 Implementação da investigação (recolha de dados e registo da informação).....	88
5.8 Interpretação dos resultados (implicações dos dados recolhidos):.....	92
5.9 Possíveis descobertas do estudo (qual o seu significado e sua relação com descobertas anteriores).....	94
5.10 Referências bibliográficas	94
6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO.....	98
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
8. ANEXO.....	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Preferências por modalidade desportiva	26
Figura 2 - Exemplo de mascote.....	53
Figura 3 - Evento Culminante.....	73

ABREVIATURAS

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

DE – Desporto Escolar

EEFEBS – Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

EB – Ensino Básico

EC – Evento Culminante

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

ISMAI – Instituto Superior da Maia

MED – Modelo de Educação Desportiva

PA – Planeamento Anual

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RE – Relatório de Estágio

UD – Unidade Didática

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Planeamento Anual.....	118
Anexo 2 - Ficha de avaliação sumativa.....	119
Anexo 3 – Ficha de registo do estilo de ensino por comando.....	120
Anexo 4 – Ficha de registo do estilo de ensino por comando.....	121
Anexo 5 – Ficha de registo do estilo de ensino por comando.....	122
Anexo 6 – Ficha de registo do estilo de ensino recíproco.....	123
Anexo 7 – Ficha de registo do estilo de ensino recíproco.....	124
Anexo 8 – Ficha de registo do estilo de ensino recíproco.....	125

RESUMO

Para findar o 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), realizei um Estágio Profissional na Escola EB 2/3 de Leça do Balio.

O núcleo de estágio onde estive inserido foi composto por três elementos, que contaram com a orientação do Professor Doutor Mário Paiva, professor orientador da faculdade e com a supervisão do professor cooperante Mestre Rui Pacheco, professor na escola do estágio.

Toda a edificação deste Estágio Profissional foi feita a partir de quatro áreas de desempenho, desenvolvidas e aprofundadas ao longo de todo o ano letivo. São elas: Área 1 “Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem”; Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade”; e Área 4 - “Desenvolvimento Profissional”.

No que concerne ao relatório de estágio, a estrutura do mesmo desenvolve-se a partir de seis capítulos: Introdução, Dimensão pessoal, Enquadramento da Prática Profissional, Realização da Prática Profissional, Conclusão e Síntese Final.

Ao longo de todo este relatório de estágio são relatadas algumas experiencias relevantes assim como vivencias, atuações e capacidades desenvolvidas confrontadas, todas elas, com a perceção que inicialmente possuía acerca do Estágio Profissional enquanto estudante estagiário. O mesmo serve como um espelho de todas as dificuldades sentidas, das lacunas trazidas da faculdade e da forma como as mesmas foram debeladas ao longo de todo o processo de Estágio Profissional com um intuito da evolução dentro da profissão e da administração de um ensino cada vez mais competente.

Terminado todo o processo de estágio efetivo, penso ter reunido todas as competências necessárias para iniciar uma profissão a solo, tendo sempre em mente que o conhecimento está em constante mudança e que o caminho é longo e infindável para a evolução. Esta experiencia em contexto real, como professor de educação física, revelou-se de valor inqualificável, pois permitiu a

construção da minha identidade enquanto docente sempre imbuído na senda constante da evolução da minha atuação.

PALAVRAS-CHAVE: ESTILOS DE ENSINO; COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS; MODELOS DE ENSINO; REFLEXÃO

ABSTRACT

To conclude my Master's degree in Teaching Physical Education at Primary and Secondary Schools, at the Faculty of Sports Sciences, University of Porto (FADEUP), I did my teaching practice at the Escola EB 2/3 in Leça do Balio.

My teaching practice component consisted of three aspects, in which I was supervised by Prof. Mário Paiva of FADEUP and Rui Pacheco (M.A.) liaison teacher at Escola EB 2/3.

My teaching practice was based on four areas, which were explored and developed throughout the academic year: 1. "Organisation and Management of Teaching and Learning"; 2 and 3. Participation in School and Community Relations"; and 4. "Professional Development".

My teaching practice report consists of six chapters: Introduction, Personal Dimension, A Framework for Professional Practice, The Realisation of Professional Practice, Conclusion and Summary.

This report discusses a number of significant moments, events and developments during my teaching practice and relates them to my initial expectations. The report mirrors all the difficulties felt and gaps to be filled, and how they were eradicated throughout the teaching practice leading to professional development and increasingly competent teaching.

Having completed the teaching practice, I now feel in possession of all the necessary skills to begin my professional career, always bearing in mind that our knowledge is constantly changing and that real development lies at the end of a long and winding road. This first-hand experience as a physical education teacher was of inestimable value, because it enabled me to build my teaching identity through the constant development of my work.

KEYWORDS: TEACHING STYLES; DISRUPTIVE BEHAVIOUR; TEACHING MODELS; REFLECTION.

1. INTRODUÇÃO

A elaboração do relatório de estágio simboliza o término do estágio profissional, parte integrante do processo de formação do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Este pretende-se que seja um trabalho de grande cunho pessoal que se desenvolve através da introspeção e da reflexão constantes. Ao longo de todo o relatório será exposta a nossa visão de todo o processo, englobando o longo caminho desde os objetivos iniciais à sua conclusão, competências adquiridas, dúvidas e dificuldades assim como todas as questões inerentes à sua realização.

O estágio profissional foi realizado na Escola EB 2/3 de Leça do Balio, um espaço totalmente desconhecido que nos recebeu desde o início com os braços abertos e com um grande entusiasmo, o que se revelou fundamental neste processo de formação.

O Professor Doutor Mário Paiva foi o orientador da FADEUP, com a função de supervisionar todo o processo. O trabalho de acompanhamento diário coube ao Mestre Rui Pacheco enquanto professor cooperante, neste longo caminho, repartido com mais dois colegas de estágio, tendo-me sido atribuída a turma B do 7º ano, para a realização de todo o processo de formação enquanto estudante estagiário, assim como todas as responsabilidades inerentes à prática pedagógica.

Ao realizar a preparação de todo o ano letivo desde o planeamento à sua operacionalização, sempre com a ajuda e orientação fundamental do professor cooperante Mestre Rui Pacheco e recorrendo constantemente à prática reflexiva, pudemos vivenciar um processo de formação consistente.

A importância da elaboração deste documento deve-se ao fato de o mesmo relatar todos os acontecimentos dignos de registo que aconteceram ao longo do estágio profissional. Assim sendo, são descritas todas as lacunas surgidas, as dificuldades sentidas, o entabular de um processo reflexivo que consolidou as competências que fomos adquirindo assim como todas as

relações estabelecidas com a comunidade escolar e as tarefas importantes que realizamos juntos.

A estrutura do relatório de estágio constitui-se através dos pontos abaixo descritos.

Tudo se inicia pela descrição da nossa essência, daquilo que representamos e de tudo aquilo que realizamos. Esta dimensão pessoal assume-se como imprescindível para o resto do documento (apresentação, o percurso, as expectativas iniciais e o entendimento sobre o estágio profissional). Seguidamente surge o enquadramento da prática profissional, do meio escolar enquanto instituição, a caracterização da turma incumbida no processo de prática pedagógica e uma reflexão concisa acerca do que é ser professor. Após esta contextualização surge o relato sobre a realização do processo profissional, dividido em quatro áreas de desempenho (Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Área 2 e 3 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade; e Área 4 – Desenvolvimento Profissional). Ao longo deste capítulo serão abordadas diversas temáticas, entre elas, todo o planeamento e operacionalização do ano letivo, assim como todas as experiências vivenciadas que serão retratadas com base numa profunda reflexão. Neste espaço serão apresentadas todas as ações respeitantes à participação na escola e as relações estabelecidas com a comunidade. Estão incluídas, também, as atividades que não são consideradas como letivas e que foram promovidas pela escola ao longo do ano. Os “Jogos Tradicionais”, o “Corta-Mato Escolar”, o “Corta-Mato Distrital”, os “Torneios Inter-Turmas do 3º Ciclo de Jogos Desportivos Coletivos” (Basquetebol 3x3, para o 7º ano, Andebol 5x5 para o 8º ano, e Voleibol 4x4 para o 9º ano) e o “Torneio Inter-Turmas de Futebol do 3º Ciclo”.

Por último, mas não menos importante, surge neste relatório de estágio um estudo de investigação-ação realizado, todo ele na escola, aproveitando a nossa ação enquanto professores. Este estudo teve o propósito de analisar dois estilos de ensino diferentes para o controlo de comportamentos disruptivos nas aulas de educação física.

Como não podia deixar de ser, considerações gerais sobre o estágio profissional, perspectivas para o futuro e a conclusão constam da estrutura final deste documento.

Este trabalho pretende ser um espelho da essência do seu autor, do que representa, do que pensa e de tudo aquilo em que se orienta para seguir a sua carreira como futuro docente.

2. DIMENSÃO PESSOAL

Ao longo de todo este capítulo farei uma descrição do leito que o rio da minha vida percorreu até aos dias de hoje, do longo e fulcral percurso académico e do atribulado mas engraçado currículo desportivo. Todos estes episódios possuem, como é óbvio, situações boas e outras menos boas, contudo constituem uma fonte inesgotável de orgulho, fonte essa que tem alimentado o meu rio e faz com que a minha vida corra em direção a um objetivo bem definido praticamente desde sempre. Ser professor.

Desta forma, após realizar o relato das minhas vivências e daquilo que me considero, apresentarei o meu entendimento por estágio profissional, apresentando e refletindo acerca daquilo que foram as minhas expectativas.

2.1 O meu caminho – A moldagem das margens do meu rio

“Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás para atravessar o rio da tua vida? Ninguém, exceto tu, só tu.”

(Friedrich Nietzsche, s.d.)

Após um longo trajeto recheado de vivências, peripécias, objetivos cumpridos e fracassados, momentos de sofrimento, angústia e após a conclusão do estágio profissional como professor de educação física, importa referir o que me trouxe até aqui.

Nasci ao segundo dia de Janeiro do ano de 1989. Ainda mal o novo ano tinha chegado, já toda a família rejubilava com a entrada de um novo membro para a família. Os motivos para festejar nesse inverno longínquo foram óbvios, apesar do clima agreste que se fazia sentir nesse dia recheado de chuva e frio.

Desde que me conheço, que o desporto faz parte da minha vida. A corrida desenfreada e os pontapés nas bolas foram uma constante nos meus primeiros anos de vida. Bastante ativo, desde sempre, procurava situações em que o movimento do corpo humano e a vertente competitiva estivessem

intrinsecamente ligadas. Logicamente que a conjugação destes dois fatores, por vezes, causavam-me dissabores, não só pelas mazelas que contraía com as brincadeiras como os danos materiais que provocava. Apesar das reprimendas da minha mãe, esta cedo percebeu que as mesmas eram inúteis e passou, juntamente com o meu pai, a incentivar-me ao desporto. Como tal, com grande influência do meu avô paterno, e com apenas oito anos de idade comecei a praticar futebol federado até aos dias de hoje. Já lá vão quinze anos em que o futebol faz parte da minha vida.

O amor pelo futebol foi uma constante ao longo da minha vida, contudo, desde que entrei na escola aos seis anos, assumi um compromisso com os meus pais, só poderia praticar futebol federado desde que não descorasse a vida escolar. Desde aí com a influência dos meus pais, a escola esteve sempre em primeiro lugar e até hoje fui fiel a esse ensinamento. Desde sempre que a minha disciplina preferida foi a Educação Física. Todo o envolvimento motor e a componente lúdica das aulas fascinavam-me e com o tempo levaram-me a ter curiosidade em aprender mais acerca de cada modalidade. A par com o interesse prático e teórico nas aulas de educação física, comecei a praticar futebol federado com apenas oito anos de idade no Boavista Futebol Clube. Durante o período em que joguei futebol tive a oportunidade de enriquecer a componente competitiva, física e das relações interpessoais do desporto. Tive a oportunidade de viajar para diversos países participando em torneios internacionais, onde pude conhecer novos costumes e culturas diferentes. Tive o prazer de ao longo deste percurso ter representado alguns dos maiores clubes portugueses como foi o caso do Boavista Futebol Clube e do Leixões Sport Clube e ter privado e desfrutado do talento dos mais virtuosos e conhecidos futebolistas do panorama nacional. Felizmente, desde há três anos para cá, tenho conseguido juntar à minha prática como futebolista o papel de treinador de futebol tendo trabalhado nos escalões de formação do Sporting Clube de Portugal e na Associação Recreativa Desportiva e Cultural Gondim-Maia.

Apesar de me sentir feliz e orgulhoso pelo meu trajeto como jogador de futebol, ainda não me sinto realizado desde que integrei o futebol sénior. No

futebol de formação pertenci à elite da minha geração, mas desde que cheguei ao futebol sénior, o trajeto tem sido complicado e aliado a diversas lesões graves. Como o segredo está em nunca desistir, vou continuar a lutar e a trabalhar para dar forma a alguns dos meus objetivos e para realizar alguns dos sonhos que ainda possuo.

A par da minha carreira como jogador de futebol, nunca esqueci os estudos e sempre tive, como anteriormente referi, um fascínio pela disciplina de educação física. Até que um dia, surgiu em mim um súbito interesse pelas pessoas que lecionavam a disciplina que eu tanto adorava. Comecei a recolher informações e percebi que gostaria de estar do outro lado da barricada sendo eu próprio um professor de educação física. Dessa forma estaria diariamente em contato com o desporto e seria alguém com uma bagagem desportiva alargada a todas as modalidades, algo que me agradava e motivava bastante. Desta forma, aos treze anos decidi que toda a minha vida devia estar intrinsecamente ligada ao desporto e após ter terminado o terceiro ciclo de escolaridade optei pelo curso de ciências e tecnologias para deste modo poder entrar na Faculdade de Desporto. Previsivelmente após o término do ensino secundário a opção pelo desporto e educação física falou mais alto e a entrada na faculdade tornou-se um caminho lógico.

Por entender que, durante a vida escolar e pelas experiencias vividas durante este período, comecei a observar e compreender o significado de ser professor de educação física, Carreiro da Costa (1996) reconhece que a longa exposição a ideias, modelos de ensino e padrões de comportamento podem influenciar a escolha profissional.

Quando escolhi a opção de estudar Desporto, tinha duas metas bem definidas. A primeira era ser professor de Educação Física numa escola e a segunda era relacionada com o treino, pretendia fazer uma formação de alto rendimento, e poder trabalhar num clube de futebol inserido numa equipa técnica. Felizmente a primeira meta já esta quase a ser alcançada e no futuro irei tentar cumprir a segunda.

Atualmente para além de frequentar o 2ºano do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, estou ligado ao treino

desportivo onde sou treinador adjunto da equipa sénior da Associação Recreativa Desportiva e Cultural Gondim-Maia que milita na divisão de honra da Associação de Futebol do Porto e sou treinador principal da equipa de Escolas A do mesmo clube.

2.1.1 A universidade

Com a minha entrada na faculdade, experienciei o primeiro ano pós Bolonha, o que fez com que sentisse alguma dificuldade de adaptação, pois tinha a sensação que o processo ainda não estava bem implementado, o que tornava algumas situações confusas e onde as matérias eram suprimidas e dadas a um ritmo alucinante. Não fui apenas eu a sentir estas dificuldades, pois até os próprios professores partilhavam das mesmas.

Mesmo sentindo estas limitações, na minha ótica, durante a licenciatura foram abordados todos os pontos que considero serem essenciais em relação a uma formação em desporto. A par desta especialização procurei assistir a aulas e congressos de professores conceituados nas mais diversas áreas para obter um conhecimento mais alargado e poder fazer o *transfer* de outras áreas do conhecimento para o desporto e educação física, pois atualmente, o conhecimento é conhecimento em rede.

Após findada a licenciatura a minha escolha recaiu sobre o Mestrado de ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Para tal decisão, muito contribuiu a possibilidade de contactar diariamente com crianças e adolescentes. Como as relações interpessoais me fascinam desde sempre este seria claramente o melhor caminho a seguir.

Este 2º ciclo de estudos foi dividido em duas fases bem distintas. Na primeira pude receber uma formação acerca dos modelos de ensino, do processo de ensino-aprendizagem, de diferentes visões acerca da profissão docente e as melhores maneiras de coagir com os alunos. Na segunda parte pude desfrutar de diversos conhecimentos proporcionados por diferentes

didáticas que alargaram o meu leque de informação acerca de diversas modalidades desportivas e da forma como estas deveriam ser administradas e planeadas em contexto escolar.

Apesar de o conhecimento transmitido ter sido rico e precioso, o mesmo obrigou a um trabalho exaustivo e doloroso sempre a um ritmo alucinante. Penso que se esse conhecimento fosse transmitido num período de tempo mais alargado e se as tarefas propostas fossem menores os estudantes beneficiavam de uma melhor consolidação do mesmo.

Contudo este modelo de transmissão de conhecimento ao qual fui sujeito, proporcionou-me o aumento da minha capacidade de adaptação, assim como um espírito pró ativo na constante procura de competências técnicas, de investigação, e de reflexão para a minha evolução enquanto futuro docente.

2.2 Expetativas em relação ao Estágio Profissional – Bem-vindo à realidade

O estágio profissional é o derradeiro passo num longo percurso que culmina com o desempenho da função de docente. Neste longo caminho de uma década e meia o estágio profissional apresenta-se como a primeira experiência no mundo de trabalho real ainda que com todas as condicionantes que ser um estudante/professor encerra.

É uma oportunidade para vivenciar uma experiência única que deve ser encarada com o máximo de seriedade e empenho para dela poder extrair um reportório de experiências alargado que poderá ser usado no futuro no desempenho da atividade profissional. Segundo Keay (2007), existe a crença generalizada que é nos contextos de ensino reais, em contato diário com professores experientes, que os futuros professores aprendem a generalidade dos elementos que perfazem a atividade do professor.

Como afirma Nóvoa (2009), é necessário construir uma formação de professores dentro da profissão por isso, o estágio profissional deve ser avocado como terreno privilegiado de início dessa construção. O estágio

profissional oferece aos futuros docentes a oportunidade única de mergulharem em pleno na cultura escolar, nas suas normas, valores, práticas, costumes e hábitos presentes no contexto real.

Segundo o mesmo autor, o estágio profissional é a operacionalização no terreno, de todas as valências que uma pessoa adquire ao longo das suas etapas de formação. Neste contexto não são apenas colocados à prova todos os conhecimentos técnicos mas também um vasto reportório de qualidades humanas inatas à pessoa que vai realizar o estágio. Podemos considerar que é a passagem da teoria à prática, daquilo que idealizamos como o ideal confrontado com aquilo que de fato é possível ser feito em contexto real. Nunca nos podemos esquecer que a teoria não vive sem a prática e vice-versa, daí o estágio profissional ser essencial no término da aprendizagem de qualquer profissão.

Segundo Menezes (2009) o estágio é a exteriorização da aprendizagem fora dos limites da Universidade realizado num local onde o discente desenvolverá seus conhecimentos correlacionando a teoria aprendida na universidade com a prática realizada na escola. Segundo o mesmo autor os intervenientes devem-se assumir como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, como tal o estagiário é responsável por refletir acerca das suas prestações de modo a ser um construtor ativo daquilo que aprende e desta forma poder evoluir enquanto profissional.

Segundo Batista et al. (2013) o estágio profissional tem como objetivo a formação do professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo, o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem as letivas, de organização e gestão, as investigativas e as de cooperação. O estágio profissional é uma unidade curricular que pretende dotar e capacitar o futuro professor de educação física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e com significado. Durante este período, o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos e de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática.

Esta etapa na nossa formação, despertava diversos sentimentos que alternavam entre o medo e o entusiasmo. Dúvida era a palavra que melhor definia o nosso estado durante esse período de tempo. A nossa cabeça era um verdadeiro turbilhão de ideias e interrogações. Será que somos capazes de ser professor? Como será o primeiro dia? Os alunos vão gostar de nós? Apesar de esta etapa requerer os conhecimentos acumulados ao longo dos últimos quatro anos, sabíamos que o sucesso ou insucesso durante o estágio dependia de outros fatores como a personalidade, o sentido de responsabilidade e de justiça, capacidade de comunicação e liderança entre outros que iriam ditar juntamente com os nossos conhecimentos um bom desempenho ou não nesta etapa final do percurso académico. Segundo Veenman (1984) o estágio profissional configura-se como um “choque de realidade” onde o estagiário irá perceber se o que aprendeu tem viabilidade ou não para ser aplicado na prática, e por isso, este apresenta-se como essencial à formação de qualquer profissional. Segundo Bento (1995) a atividade do professor é fortemente marcada pela imprevisibilidade e pela contingência. A ação pedagógica é tão complexa que está sujeita a tantas e desconhecidas influências que não é possível esclarece-la de um modo inequívoco por meio de uma teoria.

No que diz respeito ao núcleo de estágio, todos colaboraram ativamente nas diferentes tarefas propostas, na partilha de informação e na troca de experiências. Foram criadas ligações de amizade, com base na confiança e na entreaajuda, o que facilitou todo o processo.

O grupo de educação física, o professor cooperante, o professor orientador, bem como toda a comunidade escolar criaram um ambiente saudável e acolhedor que permitiu uma rápida integração e oportunidade de aplicação de todas as competências enquanto professor.

No que diz respeito ao professor cooperante e ao professor orientador da faculdade, duas pessoas com grandes capacidades interrelacionais, de socialização, de competência e conhecimento extremo permitiram aplicar de forma confiante todos os conhecimentos, proporcionando um ensino de qualidade e rigor.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 Enquadramento legal do estágio profissional

O Estágio Profissional, que faz parte do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, vai de encontro ao enquadramento legal que visa desenvolver e complementar o regime jurídico instituído pelo Decreto-lei nº. 74/2006 de 24 de Março, atualizado pelo Decreto-Lei nº. 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 Fevereiro e demais legislação aplicável, bem como o Regulamento Geral do Segundo Ciclo da Universidade do Porto, o Regulamento Geral do Segundo Ciclo da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e o Regulamento Específico do 2º ciclo em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

De acordo com o artigo 2º, do Regulamento Específico do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, para a atribuição do grau de Mestre, o aluno deve completar com aproveitamento um plano curricular de estudos assim como realizar um relatório de estágio no final. Durante o estágio profissional são testadas diversas capacidades decorrentes de um conhecimento aprofundado das ciências do desporto, como competência para exercer como professor nos diversos ciclos de estudos, aptidão para investigar e refletir em todas as ações inseridas no processo de ensino-aprendizagem.

Todo o estágio profissional é acompanhado por um professor cooperante que leciona na escola em que o estudante-estagiário é colocado, bem como por um orientador da faculdade responsável pela ligação Escola-Faculdade e pela orientação do relatório de estágio.

3.2 A Escola como instituição

Segundo Correia (1991) a escola funciona como uma instituição que procura construir cidadãos imbuídos de um conjunto de valores fundamentais na sociedade em que estão inseridos. A escola visa formar cidadãos não só na área do saber mas também na área do saber ser. A escola concebida como local de formação confronta-se com a imagem emergente de uma escola que tem de ter em conta a não-escola ou a escola paralela e que se apresenta como um dos espaços sociais implicados num processo de formação permanente que não é controlado pela escola e de que ela não conhece completamente a configuração.

Existem várias perspectivas de escola. A 12 de Dezembro de 1960 na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, foi aprovada uma convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino. A ideia de uma Escola para todos é mais uma vez reforçada em 1994 com a Declaração de Salamanca onde se invoca o direito à educação de todos os indivíduos, o direito da criança a uma educação, fomentando o direito que cada criança tem de ser respeitada consoante as suas características, interesses, capacidades e necessidades. Atualmente estamos claramente perante um conceito de escola inclusiva.

Como afirma Leontiev (1978) as sociedades não assentam nos princípios da igualdade de direitos, da cooperação e entreajuda, mas, no princípio da dominação do forte sobre o fraco. Desta forma, a escola como instituição visa contrariar esta situação, pois pretende conceder igualdade de oportunidades de educação a todos os cidadãos, para desta forma eles terem igualdade de oportunidades quando integrarem a sociedade. A escola visa ser uma instituição onde as desigualdades sociais devem ser extintas e onde a transmissão de valores vai influenciar o tipo de sociedade que é produzida. Carvalho (2006) lembra que a educação requer um código moral para o ensino e, sobretudo, exige que a escola proporcione acesso igual e tratamento com a mesma qualidade educativa a todos os alunos.

Atualmente o conceito de escola como instituição formadora de pessoas, mudou o seu foco de atenção. O aluno passou a ser o centro do processo educativo e a ser um construtor ativo da sua própria aprendizagem tal como refere Saviani (1997) afirmando que na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório mas na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva. A escola como instituição tem vindo a mudar o seu conceito na forma como dirige a sua produção ao longo do tempo, contudo a transmissão de conhecimento e valores é algo que tem estado sempre presente ao longo dos tempos e que dá todo o sentido à sua existência. Atualmente o aluno é o centro de todo o processo.

A produção e reprodução de valores na sociedade atual e nas sociedades futuras apresenta-se como algo essencial, pois a solidariedade, o respeito pelo próximo e a consciência de cidadania são e têm de ser valores intocáveis na sociedade em que vivemos. Assim sendo a escola apresenta-se como essencial nesta transmissão e herança de valores de modo a que as sociedades futuras sejam baseadas nos valores anteriormente supracitados e num espírito de inclusão.

3.3 A Escola do estágio profissional – Escola EB 2/3 de Leça do Balio

A Escola EB 2/3 de Leça do Balio apresenta-se como uma das escolas constituintes do Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua e situa-se em Matosinhos. Possui cerca de 500 alunos que são oriundos na sua maioria da freguesia de Leça do Balio e das freguesias limítrofes. O Agrupamento de Escolas do Padrão da Légua é constituído pelas escolas: Escola Secundária do Padrão da Légua (escola sede), Escola Básica de Leça do Balio, Escola Básica da Amieira, Escola Básica do Araújo, Escola Básica de Gondivai e Escola Básica do Padrão da Légua.

Leça do Balio é uma freguesia do concelho de Matosinhos com grande tradição na patinagem, ciclismo e no futebol possuindo clubes e associações que dão expressão a este significado.

A consulta do Projeto Educativo de Escola e do Projeto Curricular de Escola permitiu aos professores da Escola EB 2/3 de Leça do Balio estarem por dentro da realidade escolar e perceber quais as linhas orientadoras definidas. O Projeto Educativo de Escola é um documento pedagógico que reflete a identidade própria da escola, a partir das normas legais em vigor e que apresenta o modelo geral de organização e os objetivos que a escola pretende atingir (Costa, 1991).

Esta escola, apesar de já ter alguns anos e de as infra-estruturas não serem as mais modernas, apresenta condições de trabalho aceitáveis para os professores. No que diz respeito às aulas de educação física a comunidade escolar usufrui sem restrição de um pavilhão gimnodesportivo em excelentes condições que foi construído recentemente e que é propriedade da câmara municipal. Possui balizas e cestos de basquetebol amovíveis e todo o material de ginástica para uma prática efetiva de todas as habilidades gímnicas de solo. O espaço exterior é bastante amplo, contudo as linhas que delimitam os campos não estão devidamente visíveis. O piso também se apresenta irregular em alguns locais. A caixa de saltos com areia apresenta-se em boas condições mas as linhas da pista de atletismo estão impercetíveis.

O material didático está em bom estado, havendo no entanto pouca quantidade de material disponível, nomeadamente raquetes de badminton, bolas de futebol e de andebol. Uma situação curiosa a destacar é o facto de a escola possuir cerca de uma centena de patins.

A escola, também pode usufruir de uma piscina municipal em excelentes condições para a prática de aulas de natação.

Como ponto negativo é o facto de os alunos, devido às condições climáticas, não poderem utilizar os espaços exteriores para as aulas de educação física o que obriga a que, por vezes, o pavilhão tenha de ser dividido em quatro partes o que dificulta em grande escala as realizações das aulas.

Apesar da escola possuir boas condições para as aulas de educação física o seu espaço de recreio é um pouco limitado não permitindo a atividade física espontânea fora das aulas.

No que concerne à comunidade educativa, a escola possui uma grande heterogeneidade de alunos tanto ao nível de aproveitamento escolar como dos estratos sociais que são oriundos. A maioria dos alunos apresenta insuficiências do ponto de vista cívico com grande expressão na má educação, uso de linguagem inadequada e desrespeito pelos colegas e pelo material escolar.

Desde o início do estágio, tanto os colegas professores como os funcionários, todos contribuíram para uma boa integração na escola. Sentimos muito apoio institucional e em particular pelo grupo de educação física, que se disponibilizou para ajudar sempre que solicitado.

Em suma, foi muito elevado o nosso nível de satisfação com a escola que permitiu vivenciar um ano fantástico e estabelecer relações positivas com toda a comunidade escolar.

3.3.1 Ser professor...

“Navegue sempre em um mar de dúvidas de modo que, no caminho, refletindo sobre elas, você chegue em terra firme segura e feliz”

(Gamboa, 1997)

Segundo Alarcão (2001) em resposta às transformações em problemas escolares dos problemas sociais, as funções dos professores têm sido alargadas em grande escala configurando-se cada vez mais a função de professor como a de um trabalhador social. Atualmente, ainda segundo a mesma autora a função dos docentes vai muito para além da transmissão de conhecimentos, expandindo a sua ação até às mais variadas questões sociais dos alunos. A sua ação neste campo assume-se como essencial numa sociedade que apresenta cada vez mais carências, onde a educação e o acompanhamento transmitido em casa se revela na generalidade insuficiente. O professor não é apenas um mero executor de currículos previamente definidos, mas sim um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.

Para Cunha (2008), um professor deve estimular os alunos a “aprender a aprender” e a “aprender a ser” porque formar não é formatar ou condicionar mas sim transmitir a herança recebida, contemplando saberes e valores, dando espaço à reflexão e interpretação individual a cada educando.

O início de uma carreira profissional após a saída da universidade configura-se para muitos estudantes, como um período de incertezas, angustias e inseguranças sendo necessário o professor iniciante usufruir da ajuda de professores experientes. De acordo com Pacheco & Flores (1999), o impacto da transição de aluno a professor, um choque com a realidade, reflete o confronto entre dois mundos distintos que representam, respetivamente, a teoria e a prática. Segundo os mesmos autores, a influência da formação inicial na socialização profissional do professor envolve múltiplos fatores decorrentes dos contextos institucionais e das características pessoais do sujeito em formação. Aprender a ensinar resulta de um processo evolutivo, com fases e

impactos diferenciados, o qual se inicia com a experiência adquirida na condição de aluno e termina com a experiência como professor, um gestor em situação (Farias et al. 2012).

Segundo Correia (1991) a formação de professores visa essencialmente a aquisição dos saberes e saber-fazer, uma formação centrada no ensino, que só muito remotamente tem em conta a aprendizagem, ou melhor, as estratégias diversificadas de aprendizagem dos alunos que, como se sabe, estão intimamente ligadas às características estruturais dos seus sistemas de socialização, isto é, à sua inserção no tecido social. Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação de professores envolve complexas mudanças de natureza cognitiva, afetiva e comportamental, que se processam durante o percurso de formação profissional. Importa que a formação superior, além da aquisição de conhecimentos e competências, faça apologia da reflexão crítica, estimulando o estudante a questionar-se continuamente sobre os próprios conteúdos (Batista et al. 2013). Os mesmos autores acreditam que este processo de estímulo à reflexão seja central no processo formativo de consolidação dos requisitos da competência.

Farias et al. (2012) são de opinião que o processo de aprender a ensinar desenvolve-se durante toda a vida docente. Ao longo da carreira docente, com base na reflexão crítica, o professor vai construindo a sua identidade e evoluindo no que diz respeito à sua prestação. Estes autores referem ser essencial na profissão docente, que o professor se adeque todo o processo de ensino às contingências do meio envolvente, para deste modo conseguir potencializar a admissão de competências por parte dos seus alunos, tendo em conta as suas individualidades e contexto em que estão inseridos. Não existe nada mais gratificante do que o professor ver o seu trabalho reconhecido pelos próprios alunos marcando-os de forma positiva e ajudando-os a serem pessoas melhores e mais competentes no seu futuro. É impossível quantificar a influência de um professor na formação de novos seres, pois nunca se sabe onde cessa a sua influência.

3.3.2 O grupo de Educação Física

O grupo de educação física era constituído por quatro professores do quadro e seis professores estagiários, sendo três da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e os restantes do Instituto Superior da Maia (ISMAI). Ao longo do ano, todos trabalharam de forma entusiasta e a sua relação foi sempre saudável e cooperativa. A boa disposição dos professores e a vontade de ajudar facilitaram a integração e o desempenho dos professores estagiários.

O professor cooperante do núcleo de estágio onde estávamos inseridos foi o Mestre Rui Pacheco, alguém por quem ganhamos grande apreço e admiração. Revelou-se uma pessoa de trato fácil e de enorme competência profissional demonstrando-se sempre pronto para ajudar em qualquer situação proporcionando a todo o núcleo de estágio conhecimentos valiosos. Relativamente ao professor orientador da faculdade, Professor Doutor Mário Paiva, é de referir o seu bom trato e a compreensão que sempre demonstrou. Procurou sempre estar presente no acompanhamento dos professores estagiários auxiliando-os em qualquer tipo de temática. De referir a qualidade das suas intervenções revelando uma competência extrema.

Relativamente aos núcleos de estágio, tal como anteriormente foi referido, eram constituídos por colegas de faculdades distintas, mas que rapidamente se tornaram amigos sempre imbuídos num espírito de cooperação e entreajuda.

3.3.3 Os alunos

Após a primeira reunião do núcleo de estágio ficaram definidas as turmas em que cada professor estagiário iria lecionar. A nosso cargo ficaram as aulas de educação física da turma do 7ºB da escola EB 2/3 de Leça do Balio.

Para nós apresentava-se como fundamental, não só conhecer os alunos pessoalmente, como também as suas motivações, os seus hábitos e os seus gostos. Para tal, o núcleo de estágio elaborou uma ficha de caracterização individual de cada aluno.

A turma do 7ºB é constituída por vinte alunos, dez rapazes e dez raparigas.

Relativamente à idade dos alunos, esta varia entre os doze e os catorze anos de idade. Sendo que a maioria dos alunos (80%) têm doze anos.

Quinze alunos vivem em Leça do Balio e os restantes cinco no Porto (1), em Custóias (1), em Santa Maria da Feira (1) e na Maia (2).

Considerando o grau de parentesco em relação aos alunos dos encarregados de educação, para dezasseis alunos é a mãe e para os restantes quatro a avó (2), a tia (1) e a madrastra (1).

As profissões dos encarregados de educação são muito variadas, as que se verificam com mais frequência são a de empregada de limpeza (3), vindo logo a seguir a de polícia (2), cozinheira (2), empregado de escritório (2), dois estão desempregados e outros dois reformados.

A maioria dos alunos da turma (11) são filhos únicos.

O agregado familiar dos alunos é constituído maioritariamente pelos pais e irmãos, no entanto sete alunos vivem só com a mãe e irmãos devido aos pais estarem divorciados. Um aluno é órfão de pai e mãe e vive com os avós.

A maioria dos alunos da turma (17) não apresentam qualquer problema de saúde, com exceção de dois asmáticos e um possuidor de uma malformação congénita designada pé boto caracterizada por uma deformação tridimensional, em que o pé pode adotar distintas posições (equinismo, varismo, supinação do retropé e adução do antepé).

No que se refere a reações de hipersensibilidade dois alunos referiram ser alérgicos ao sol, um ao pólen, e dois a esporos de fungos e pólenes de flores.

Os dados estatísticos demonstram que dos vinte alunos dezasseis nunca reprovaram e dos restantes, três reprovaram uma vez e um duas vezes. Oito alunos referem ser a Educação Física a disciplina que mais gostam

surgindo logo a seguir a física e química. Dez alunos referem ser a matemática a disciplina que menos gostam e três o inglês

Na sua grande maioria os alunos estudam no seu quarto (8) ou na sala de jantar (6), enquanto outros quatro o fazem na sala de estudo da escola e os restantes dois no jardim ou no espaço destinado a atividades de tempos livres (ATL)

No que se refere à prática federada de atividade desportiva entre os vinte alunos da turma apenas seis o fazem regularmente no futebol (3), patinagem (1), karaté (1) e voleibol (1). Dois destes alunos praticam desporto a nível federado há mais de três anos, um há dois anos e outro há menos de um ano. Os dois restantes não são federados.

O futebol é a modalidade preferida pela maioria dos alunos da turma. O voleibol, a natação, a patinagem e o basquetebol também foram citados (Figura 1).

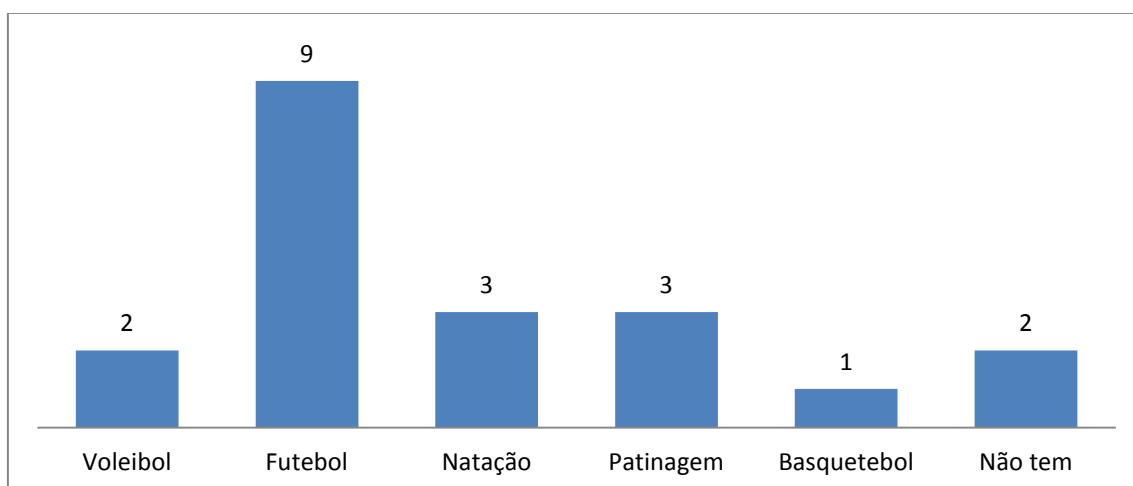


Figura 1 – Preferências por modalidade desportiva

Os passatempos preferenciais são para nove alunos a prática de desporto e para sete a utilização do computador.

Esta análise dos inquéritos efetuados aos alunos foram fundamentais pois permitiram recolher informações relevantes que não seriam perceptíveis apenas com o contato decorrente da atividade letiva.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

“A genialidade é a capacidade de realizar aquilo que existe no pensamento.”

(Scott Fitzgerald, s.d.)

O estágio profissional desenrola-se a partir da articulação de várias áreas de desempenho, tais como, a Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem (área 1), a Participação na Escola e as Relações com a comunidade (área 2 e 3) e, por último, o Desenvolvimento Profissional (área 4). A ordenação sequencial destas áreas proporciona a organização de um estágio profissional de um modo coerente com base nas características do sistema de ensino. O conhecimento do funcionamento de toda a organização, das infraestruturas, dos recursos humanos, dos projetos educativos e todas as atividades desenvolvidas durante o estágio são de extrema importância, pois permitem estruturar toda essa informação.

O ano de estágio é um ano repleto de objetivos e sonhos. Contudo a aprendizagem e a obtenção de experiência através dos momentos de contato com a comunidade escolar proporcionando, ao mesmo tempo, um ensino de qualidade assente numa boa relação social estabelecida com a comunidade balizaram todo o nosso caminho. Tal como afirma Gori (2001) o estágio é um importante elemento na preparação profissional e formação de professores, ao articular a teoria e a prática sendo, por este motivo, uma referência para a prática docente após a conclusão da graduação.

Toda a formação docente foi realizada ao longo de vários anos, porém a vertente prática da profissão requer outro tipo de conhecimentos e vivências. Através do estágio profissional e consequente integração num contexto escolar tornamo-nos profissionais mais completos, mais conhecedores de toda a nossa profissão e de tudo o que a mesma implica.

Posteriormente serão apresentados alguns capítulos que visam relatar a toda a nossa experiência enquanto professor estagiário. Este momento assume-se como o mais importante devido ao facto de expor as dificuldades sentidas, os objetivos, as dúvidas, as angústias e as competências e as aprendizagens adquiridas durante este período de tempo.

4.1 O início

4.1.1 A primeira aula

“Para mim como professor estagiário é uma situação nova, um pouco assustadora, mas ao mesmo tempo revela-se motivante e a concretização de tudo aquilo que eu sonhei desenvolver como atividade profissional.”

(Reflexão da aula nº 1)

Um dos nossos maiores medos era o primeiro contato com os alunos. E porque? Porque queríamos que os nossos alunos ficassem desde o início com uma boa impressão sobre nós e que acima de tudo nos respeitassem.

Estes primeiros momentos de interação com os alunos da turma onde iríamos lecionar a disciplina de educação física despertavam-nos bastante interesse. Tínhamos imensa curiosidade em perceber cada uma das individualidades que estavam do outro lado para podermos ir ao encontro de cada um respondendo às suas necessidades específicas. Sim ir ao encontro de cada um! Tudo isto porque os alunos são pessoas onde cada um tem a sua maneira de pensar embutida no seu currículo oculto e só entendendo cada um dos nossos alunos é que os podemos levar ao sucesso escolar. Esta ideia é corroborada por Ribeiro (2006) que assume que a preocupação dos professores com o sucesso dos alunos e sua aprendizagem, deve ter em conta a globalidade e a especificidade de cada um. Esta tarefa ao início parecia-nos utópica, contudo foi motivante e honrosa.

Esta aula de apresentação serviu exatamente para aquilo que o seu nome indica. Serviu para a apresentação do professor à turma bem como a apresentação dos alunos constituintes da mesma ao professor. Neste primeiro momento a ajuda do professor cooperante revelou-se essencial. Optou por realizar um discurso inicial onde enquadrou a nossa atuação para os alunos perceberem melhor o contexto em que estávamos inseridos.

“A primeira impressão sobre a turma foi positiva. Nesta primeira aula o comportamento dos alunos revelou-se bastante adequado, pois estes estiveram atentos enquanto o professor falava, com a exceção momentânea de um grupo de rapazes que, de vez em quando, estava na conversa. O interesse deles na aula foi razoável, provavelmente por se tratar de uma aula de apresentação estavam mais inibidos e com uma participação na aula quase nula.”

(Reflexão da aula nº1).

Inicialmente procuramos falar um pouco de nós, de modo a que os alunos também percebessem o que estava por detrás da nossa pessoa e de todo o percurso que percorremos até ao culminar de um sonho que estava a acontecer naquele preciso momento. Adotamos uma postura firme e séria desde o início de modo a ganhar o respeito dos alunos e deixamos bem claro as nossas intenções e as regras que nós pretendíamos que eles cumprissem para um desenrolar eficaz das aulas. Enumeramos as modalidades que iriam ser lecionadas, procurando desta forma motivar os alunos para a prática das aulas de educação física.

Procuramos desde o início estabelecer uma relação com os alunos baseada nos ideais de responsabilidade, respeito e rigor baseado em regras claramente definidas. De acordo com Arends (1995), os professores bons gestores da aula são claros na instrução, adotam procedimentos que regem as conversas, a participação, o movimento, as mudanças de tarefa, acabam com os comportamentos perturbadores facilmente e acompanham com cuidado o progresso dos alunos. O grande objetivo é que os alunos possam aumentar as suas competências tanto escolares como sociais através daquilo que lhes podemos transmitir enquanto professores. As crenças, os valores, os pensamentos e os conhecimentos que o professor possui, traduzem-se na aula que o professor leciona (Januário, 1996)

Estávamos obviamente cientes das dificuldades que iríamos encontrar, contudo sabíamos que tínhamos superado a primeira barreira, na nossa ótica, a mais complicada deste estágio profissional.

4.1.2 A escolha da turma

Após a realização da primeira reunião com o núcleo de estágio, fomos dadas a escolher as turmas nas quais iríamos lecionar. As três turmas que nos foram fornecidas contemplavam apenas o 7º ano de escolaridade. Numa conversa informal, o professor cooperante, deixou os professores estagiários escolherem a turma que tivesse o horário que mais beneficiasse cada um. A turma do 7ºB era um verdadeiro tiro no escuro pois não fazíamos ideia da realidade que iríamos encontrar visto que não nos foram dadas informações prévias acerca de duas das três turmas imbuídas neste processo de seleção. Contudo, sabíamos de antemão que uma das turmas era constituída única exclusivamente por alunos repetentes. Queríamos todos ficar com essa turma pois sentíamos que o desafio iria ser maior. Motivavam-nos as dificuldades, talvez fruto da nossa inexperiência e irreverência típica da idade. Essa turma foi atribuída a uma colega de estágio.

Fosse qual fosse a turma e o seu contexto, a nossa motivação permanecia intacta e a nossa vontade de trabalhar era contagiante, até que começamos, desde esse dia, a planear as aulas iniciais.

4.2 Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Ao longo deste ponto serão apresentados e refletidos os temas essenciais constituintes da nossa atividade enquanto professor. Todas as descrições têm o propósito básico de formação integral do aluno na aula de educação física. Assim sendo é possível a obtenção de estratégias de atuação necessárias, baseadas na reflexão, para um ensino eficaz da educação física na escola. A concepção, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino, são os pontos que passamos a descrever.

4.2.1 Concepção

Por definição concepção representa a capacidade, ato ou consequência de compreender, pressupõe pensamento e previsão, sendo o ponto de partida para a atuação prática do professor (Bento, 2003). Para que algo cresça é necessário uma preparação prévia que nos leve aos caminhos da abordagem sobre aquilo que será produzido.

A concepção representa uma ideia abstrata que um indivíduo tem perante uma situação. No processo de ensino, a concepção que o professor tem do mesmo, deve ser muito mais ampla do que apenas o simples replicar da matéria que tem de lecionar. Antes de passar para o ato de lecionar o professor deve executar um trabalho que abrange múltiplas áreas, deve saber os recursos materiais e humanos que tem à sua disposição para a prática da sua profissão e os objetivos que pretende atingir. Desta forma poderá adaptar de melhor forma o ensino ao contexto real.

A concepção do professor acerca do processo de ensino tem de ser ampla e não apenas restringida à transmissão de conhecimentos sem preocupações acerca de tudo o que envolve esse processo. Nas suas aulas, o professor deve inicialmente, na introdução de uma modalidade, realizar uma avaliação inicial para conhecer o nível global da turma, para desta forma ter uma noção daquilo que os alunos são capazes de fazer. Assim pode articular

melhor a matéria de ensino ao contexto real. Outro método que defendemos é a aplicação à turma de uma ficha de caracterização individual que permitirá ao professor obter informação mais aprofundada acerca de cada um dos seus alunos. Desta forma o docente pode individualizar e adaptar a aplicação dos métodos de ensino a cada discente.

O conhecimento da legislação interna da escola, a adaptação do currículo e o conhecimento dos projetos da mesma revela-se essencial para uma melhor compreensão do que é pretendido.

A conceção apresenta-se como a base de todo um projeto e para que este processo fosse bem delineado com uma base forte de sustentação procedi à análise do Plano Nacional de Educação Física, do Projeto Educativo de Escola, do Projeto Curricular de Escola, do Regulamento Interno e do Projeto Curricular de Turma.

4.3 Planeamento

Como anteriormente foi referido a conceção antecede o planeamento e após ter sido realizado o enquadramento adequado ao contexto escolar e a consequente consulta dos documentos anteriormente supracitados seguiu-se a planificação da nossa atuação enquanto docentes. Todo o processo foi desenvolvido com um cuidado extremo baseado no Programa Nacional de Educação Física. Existe a crença de que são os programas que conferem qualidade ao ensino administrado pelo professor, contudo, segundo Mesquita & Graça (2011) a qualidade e quantidade de aprendizagem dos alunos é que reflete a qualidade dos programas.

No que diz respeito ao planeamento, foi aplicado o Modelo de Estruturas do Conhecimento (MEC) proposto por Vickers (1990).

O planeamento funcionou como o guião para a nossa atuação enquanto professor. Foi através dele que estabelecemos os objetivos que pretendíamos alcançar e o caminho que deveríamos seguir para o conseguir. Planear uma

aula requer que seja sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar e com que meios se pretende alcançar (Oliveira, 2007)

Durante todo o processo de planeamento os alunos surgiram como o cerne máximo da questão. Foi neles e na individualidade de cada um que foi centrado todo o procedimento. É fundamental que, para um bom planeamento e desenvolvimento das aulas, se considere o pensamento do aluno (Henrique & Januário, 2005)

4.3.1 Planeamento anual

A primeira reunião realizada pelo grupo de educação física teve o intuito de definir as linhas orientadoras para todo o ano letivo. O planeamento anual foi a questão central deste encontro. Foram discutidas e analisadas diversas ideias e posteriormente corroboradas por todo o grupo, de modo a adaptar melhor a execução prática do currículo e de forma a que este fosse viável no contexto onde iria ser empregue. Este é um fator que influencia o comportamento e o sucesso escolar, sendo que ambientes de ensino que enfatizam o interesse dos alunos e promovem uma aprendizagem significativa e contextualizada, intensificam o sucesso escolar e a motivação dos estudantes (Valentini, 2002).

Após estarem definidas as linhas orientadoras do planeamento anual, o núcleo de estágio reuniu para, em conjunto com o professor cooperante, analisa-lo e discutir a melhor maneira de o agilizar para tornar mais eficaz a ação dos professores. Foram realizadas algumas adaptações ao planeamento em relação ao ano anterior, visto que algumas modalidades foram substituídas depois de auscultar as motivações dos alunos, de modo a criar novas situações de aprendizagem. Todo o planeamento foi realizado tendo em conta os recursos materiais disponíveis para que a prática de algumas modalidades fosse viável e efetiva. Este foi o primeiro passo. Importa referir que o planeamento não é algo imutável e desde início foi definido que o mesmo era

passível de sofrer alterações com o desenrolar das aulas e através da avaliação formativa e da reflexão crítica.

No plano anual definitivo (Anexo 1) podemos constatar as modalidades a abordar, as horas disponíveis para lecionar cada uma delas e o período em que as mesmas se realizariam.

Para o primeiro período foram destacadas as modalidades de atletismo (salto em comprimento, corridas com barreiras e de estafetas e ainda a corrida de resistência), o andebol como desporto coletivo, os jogos tradicionais (corrida de sacos, tração à corda corrida de andas, salto à corda, versus ovo e pontaria aos mecos) e o badmínton como desporto de raqueta. Durante este período foram reservadas na planificação seis horas distribuídas pela aula de apresentação, o teste escrito e os testes de condição física. As capacidades físicas abordadas com mais atenção foram a velocidade e a resistência. Estas capacidades estão obviamente ligadas às modalidades lecionadas.

No que diz respeito ao segundo período, um pouco mais curto do que o habitual, foram definidas como modalidades a lecionar, o judo que foi uma estreia nesta escola, o basquetebol e a patinagem, modalidade com grande tradição nesta escola. As capacidades físicas a desenvolver com especial atenção foram a força e a flexibilidade. Foram disponibilizadas, tal como no primeiro período, desta vez apenas quatro horas para a realização do teste escrito e testes de condição física.

Relativamente ao terceiro período, este foi reservado para as modalidades de orientação, futebol e natação, visto que a escola tinha acesso à piscina da camara municipal pelo um preço simbólico, facto este que tinha obrigatoriamente de ser aproveitado para proporcionar aos alunos uma experiencia completamente diferente daquelas a que estes estavam habituados nas aulas de educação física. Foram disponibilizadas tal como no segundo período quatro horas para a realização do teste escrito e testes de condição física.

O nosso professor cooperante esteve sempre aberto a novas ideias dando espaço para desenvolvermos a nossa criatividade adaptando o planeamento anual ao contexto escolar e ao tipo de alunos. É impossível

desvincular a realidade escolar da realidade do mundo vivenciada pelos discentes, uma vez que essa relação é uma rua de mão dupla, pois ambos (professores e alunos) podem ensinar e aprender através das suas experiências (Siqueira, 2004).

Como limitação ao planeamento anual obtido destaca-se o escasso número de horas para a abordagem a algumas modalidades. O facto de o tempo ser pouco, por vezes não proporciona a consolidação dos conteúdos lecionados. Graça (1997) advoga que, o curriculum de multiatividades que compõem o currículo de educação física do ensino básico, implica uma abordagem mais alargada, o que origina valores baixos de aprendizagem e, como tal, estamos perante um estado de permanente iniciação. Para tal, poderia ser aumentado o número de horas destinado para cada modalidade anulando a abordagem a outras, contudo também se configura como fundamental que os discentes disfrutem de uma experiência alargada ao maior número de modalidades. Surge aqui um grande dilema que ocorre durante a execução do planeamento anual e que é passível de diversas interpretações. Cabe a cada professor definir os prós e os contras de cada situação e adaptá-lo à turma em questão. Como os alunos da nossa turma possuíam um nível bastante razoável na execução de modalidades coletivas, optamos por tentar proporcionar-lhes a oportunidade de poderem experienciar o maior número de modalidades reduzindo o número de conteúdos abordados. Desta forma tinham tempo para consolidar os conteúdos administrados (visto que já possuíam um nível razoável) e podiam desfrutar da aprendizagem de um número mais alargado de modalidades, aumentando os níveis motivacionais tal como Siedentop (2002) refere, é constatável o fato de que os alunos, por vezes, revelarem pouca satisfação com as modalidades abordadas, devido à duração de cada unidade didática.

4.3.2 Extensão de conteúdos (Modelo de estrutura do Conhecimento)

O segundo passo no processo do planeamento diz respeito à realização de um Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC) para cada modalidade no qual estará inserido a Unidade Didática (UD) que organizará os conteúdos que irão ser lecionados em cada aula.

No ano anterior do mestrado, no decorrer das didáticas específicas de cada modalidade, foi-nos solicitada a realização de Modelos de Estrutura do Conhecimento, segundo Vickers (1990). Esta forma de realizar o planeamento apresenta-se como fundamental para que toda a ação do professor seja efetiva e eficaz.

Na elaboração do MEC, Vickers (1990) reflete um pensamento transdisciplinar, ou seja, identifica as habilidades e estratégias de uma modalidade e expõe como os conceitos das ciências do desporto influenciam o processo de ensino. Este modelo pretende mostrar como uma matéria é organizada, identificar essa estrutura e servir-se dela como guião para o ensino ou o treino. Trata-se de um meio para simplificar informação, para gerar novas proposições e para aumentar a possibilidade de manipulação de um corpo de conhecimentos (Cachada, 2009). É um modelo que faz uma abordagem ao ensino e treino de atividades específicas; apresenta princípios da instrução comuns a todos os desportos e atividades; parte de uma análise baseada no conhecimento (habilidades, estratégias, conceitos dispostos numa estrutura hierárquica de conhecimentos); as categorias do conhecimento derivam da análise de fontes especializadas e baseadas em fundamentos transdisciplinares e pretende ligar o conhecimento acerca de uma matéria com a metodologia e as estratégias para o ensino ou treino (Silva, 2012).

O MEC é dividido em três fases: análise, decisão e aplicação. Na primeira fase é analisada a modalidade ou a atividade física a desenvolver em estruturas do conhecimento, o seu envolvimento e os alunos. Na segunda fase é determinada a extensão e sequência da matéria, definem-se os objetivos, configura-se a avaliação e criam-se progressões de aprendizagem. Por fim, na

terceira fase, elabora-se o plano da unidade temática, o plano de aula e o plano anual. E assim temos o desenho do processo de instrução (Silva, 2012).

Pretende ser um instrumento vivo, atuante e em evolução, numa altura em que é cada vez mais importante refletir sobre o papel da educação, designadamente da educação pelo movimento, num mundo em acelerada mudança (Cachada, 2009).

As três fases em que o MEC assenta dividem-se ao longo de oito módulos:

(1) - Estrutura do Conhecimento é a análise hierárquica do conhecimento personalizado das modalidades, com o apoio de conhecimentos base obtidos por *experts* em conjunto com o conhecimento sobre o desporto que se tem vindo a adquirir. São pensadas estratégias, objetivos e formas de treinar ou ensinar; (2) Análise do Meio Ambiente é fundamental no princípio do ano. Instalações, segurança, materiais, são algumas das coisas a ter em conta para que possam ser desenvolvidas estratégias a fim de atuar da melhor forma; (3) Análise dos Alunos através de um pré-teste, com o intuito de os conhecermos as suas capacidades, o seu nível, orientando o nosso trabalho para a etapa seguinte - desenvolvimento da esfera de ação e sequência; (4) Esfera de Ação e Sequência uma unidade ou sessão; (5) Escrever os Objetivos usando a esfera de ação e a sequência como guia. Os objetivos são definidos para cada conteúdo, cada tarefa, numa progressão pedagógica dirigida a uma turma ou grupo; (6) Decidir a Avaliação uma vez que existe avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Servem para verificar os conhecimentos dos alunos perante determinado conteúdo ou tarefa. É importante perceber e definir o que se quer avaliar; (7) Selecionar as atividades de aprendizagem implica determinar as progressões das atividades de aprendizagem. Estas assumem-se como importantes no auxílio dos estudantes para alcançar os objetivos e níveis de avaliação; (8) Aplicação na Vida Real em que define modelos curriculares e é usado para criar diferentes instrumentos para o ensino (planificação de aulas ou de unidades didáticas) ou para o treino.

O módulo quatro configura-se de extrema importância no que concerne ao processo de planeamento e como tal irei aprofundar um pouco mais a sua explanação.

Quando da elaboração de uma unidade didática é necessário ter em conta o nível que a turma possui, definido no módulo anterior (conhecemos as suas capacidades, o seu nível inicial tal como foi explicitado no modulo 3), para deste modo poder adaptar da melhor forma os conteúdos a lecionar às capacidades que os alunos possuem. Após esta adaptação procede-se à integração do número de aulas a lecionar e definem-se quais os conteúdos que correspondem a cada uma delas. Este módulo indaga sobre a tarefa de decidir a extensão e a sequência dos conteúdos a lecionar, sendo que a extensão é a “dimensão” do conteúdo a ser incluído numa unidade didática ou aula e a sequência é a ordem segundo a qual o conteúdo vai ser apresentado.

Há que utilizar a estrutura do conhecimento simultaneamente como fonte para o conteúdo a trabalhar e como guia para a sequência da matéria. É necessário saber em que passo se inicia a instrução, qual a ordem da informação a apresentar (se de forma analítica decompondo as habilidades técnicas ou de forma global numa situação de jogo). Também é necessário conhecer se em cada aula se introduz matéria nova e se isso implica baixos níveis de atividade física.

Existem diferentes níveis de planeamento: os planos de aulas, os planos das unidades curriculares, e os planos curriculares. Todos eles têm por base fundamental o que vem prescrito no currículo nacional, e são realizados em função deste.

Os planos de aulas realizam-se para um determinado momento, que pode ter uma duração de entre cinco minutos a duas, ou mais, horas. Os planos das unidades curriculares consistem numa série de aulas com uma sequência lógica ao longo de um período de tempo. O plano curricular é o conjunto das series de unidades sequenciados durante um certo numero de anos, épocas ou ciclos de estudos.

De forma a simplificar o processo de atuação e após reunião com o núcleo de estágio, o professor cooperante solicitou a realização dos MECs das

modalidades a abordar no período em questão. Esta tarefa, apesar de árdua e trabalhosa, facilitou em grande escala todo o processo de organização das aulas.

“A avaliação decorreu com a observação do jogo 5x5. A ficha que utilizei para tomar nota do desempenho dos alunos de modo a perceber as suas capacidades não se revelou viável, pois possuía muitos parâmetros de avaliação, algo que eu não tive tempo de observar *in loco*. Posto isto, no futuro, devo utilizar uma ficha com o máximo de 4 parâmetros, de modo a ser mais fácil e viável a avaliação dos discentes.”

(Reflexão da aula número 8)

No início da abordagem a uma nova modalidade, destinamos sempre as duas primeiras aulas a uma avaliação diagnóstica para perceber qual o nível global que a turma possuía particularizando as características de cada modalidade. Uma das dificuldades sentidas neste processo foi o facto de os registos serem efetuados numa ficha de avaliação que continha diversos parâmetros. Muitas vezes esses parâmetros não eram completados devido ao facto de serem demasiado extensos ou não ser possível observar todos os elementos da turma, de modo a efetuar um registo fidedigno.

Todas as unidades didáticas foram elaboradas com base numa justificação sustentada tendo em conta os propósitos pretendidos. Após a realização das mesmas, foi realizada uma reflexão para que todo o processo de ensino aprendizagem pudesse ser analisado e alterado se necessário, de modo a melhorar toda a nossa atuação.

4.3.3 Plano de aula – Uma muleta diária

“Uma planificação superficial do ensino leva a que frequentemente, as decisões pedagógicas sejam tomadas espontaneamente. Não raramente revelam-se decisões falsas, comprometendo a realização dos objetivos do ensino”

(Bento, 1987)

A atividade do professor requer uma orientação diária. Como tal, este deve sistematizar o que pretende executar de aula para aula, junto dos seus alunos, a partir de um planeamento prévio. Inicialmente, como anteriormente descrito, o docente deve efetuar o planeamento macro, o MEC, para posteriormente passar á fase micro que consiste no plano de aula. Este assume-se, nada mais nada menos, como um guião diário para a atuação do docente. Contudo o plano de aula não deve ser rígido, mas sim uma linha orientadora para a atividade, passível de sofrer alterações apresentando um cariz flexível.

Como é de conhecimento geral, as aulas de educação física possuem características diferentes de todas as outras. Carreiro da Costa (1996) afirma que o ensino da educação física é marcado por complexidade, incertezas situações que não podem ser previstas anteriormente. Como tal, vários fatores podem arruinar a preparação de uma aula, como as condições climatéricas, número de alunos que vão comparecer à aula e integrar os respetivos exercícios, material disponível, fatores de ordem externa que perturbem o desenrolar da aula ou até a simples incapacidade de os alunos executarem com sucesso aquilo que lhes é solicitado. Como tal, a reflexão e análise no final de cada aula acerca do plano de aula é fundamental, não sendo possível prever todas as situações ocorridas, através da reflexão e da análise o professor vai melhorando e estreitando cada vez mais a margem da imprevisibilidade. Contudo, também é de salientar a importância da capacidade de adaptação que o docente deve possuir não só em questões organizacionais como também de improvisação. A experiência configura-se como fulcral nesta questão pois, os professores ao longo do tempo vão experienciando estas situações e enriquecendo o seu reportório de técnicas de improvisação estruturais e organizacionais.

De salientar que as questões de improvisação nunca se devem desviar do objetivo principal da aula, realizando-se adaptações direcionadas nesse sentido e refletindo sobre as mesmas após a sua aplicação para constatar a pertinência dos seus efeitos.

A utilização de um plano de aula flexível ao longo da minha atividade configurou-se como fundamental, pois através desta técnica consegui agilizar diversas situações imprevistas sem nunca me desviar do objetivo principal reservado para cada aula.

4.4 Realização da prática profissional

Chega o momento de realizar *in loco* tudo aquilo que anteriormente foi planeado. O grande foco de toda essa planificação centra-se na lecionação das aulas.

A realização da prática profissional traduz-se numa fonte rica para adquirir experiência e conhecimento. Esta atividade aliada à forte reflexão e à constante vontade em progredir apresenta-se como um verdadeiro romance. A preocupação e a constante procura de saberes é o que torna mais cativante qualquer empreendimento educativo em geral (Monteiro, 2007).

O empenhamento dos alunos, independentemente da idade e do sexo, é visível na prática desportiva, e é igualmente importante conhecer os motivos que levam os alunos a escolherem certas atividades e o porquê da sua persistência (Serpa, 1995). Durante todo o processo de aprendizagem foram tidas em conta as suas motivações, interesses e características de modo a tornar as aulas mais motivantes e eficazes.

É fundamental para qualquer professor possuir um conhecimento acerca das características específicas de todas as modalidades assim como a melhor maneira de as expor para a consequente aprendizagem eficaz dos seus alunos, ou seja, é fundamental que os docentes possuam um conhecimento pedagógico muito elevado.

4.4.1 Breve concetualização sobre os modelos de ensino adotados nas diferentes modalidades

Primeiramente importa referir que segundo Rink (2001) não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Assim sendo optámos por abordar diversas modalidades adotando modelos diferentes para deste modo dotar tanto alunos como professores de novas experiências, reforçando a capacidade de atuação dos docentes e a respetiva oportunidade de estes tirarem conclusões após a reflexão da aplicação dos diferentes modelos de ensino.

4.4.1.1 O Modelo de Instrução Direta no ensino da patinagem

O Modelo de Instrução Direta centra-se primordialmente na ação do professor, visto que este assume um papel central na tomada de decisão de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Este modelo foi o mais utilizado ao longo de todo o ano letivo e não contemplou apenas a modalidade de patinagem mas sim outras cinco modalidades.

A patinagem era uma das modalidades que tínhamos mais receio em lecionar, visto que durante a faculdade não tivemos nenhuma formação direcionada para esta atividade. Como tal fomos pró-ativos e tentamos instruir-nos mais acerca desta temática pesquisando em livros e ouvindo os ensinamentos de outros professores mais experientes.

Com base nas aprendizagens adquiridas, definimos desde início os conteúdos que pretendíamos desenvolver e ao constatar que a turma possuía um nível baixo e homogêneo de desempenho optamos por este modelo de modo a poder orientar os alunos assumindo todas as decisões no processo de ensino-aprendizagem. Através da nossa supervisão permanente das tarefas desenvolvidas pelos alunos fomos progressivamente deixando essa prática ser mais autónoma. Como o professor monitoriza de forma sistemática a atividade dos alunos, colocando desafios realistas, materializados em critérios de êxito, a taxa de sucesso é incrementada, sendo este o indicador que orienta o professor na transição para uma nova tarefa (Rosado & Mesquita, 2011).

A operacionalização deste modelo tem por base a avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados. Como tal sequenciamos a nossa ação iniciando a mesma na definição clara dos objetivos e dos conteúdos que pretendíamos lecionar, passando para a administração de matérias sequenciadas e estruturadas sob a nossa orientação sempre com explicações claras, criamos desde sempre expectativas positivas nos discentes, todas as tarefas eram realizadas sobre a nossa supervisão com o respetivo *feedback* após a sua realização e com a constante colocação de questões

possibilitando um numero elevado de respostas corretas de forma a manter os alunos motivados elevando a sua taxa de sucesso.

A aplicação deste modelo no contexto desta modalidade revelou-se extremamente vantajoso devido ao facto de os alunos possuírem um nível baixo de desempenho e os conteúdos terem sido abordados passo a passo. A sua eficácia assume ainda maior relevância quando é aplicado em contexto de aprendizagem com alunos mais novos e com ritmos de aprendizagem lentos (Rosenshine & Stevens, 1986).

4.4.1.2 A Aprendizagem Cooperativa em futebol e a aplicação do estudo

Para unidade didática de futebol foram destinadas doze aulas. Foi nesta modalidade que desenvolvemos o nosso projeto de investigação-ação. Metade da unidade didática foi lecionada através do Modelo de Instrução Direta onde incluímos o Estilo de Ensino por Comando e a outra metade através do Modelo da Aprendizagem Cooperativa onde foi incluído o Estilo Recíproco.

Como o nosso estudo contemplava a aplicação de dois estilos de ensino achamos que estes modelos se enquadravam melhor para a aplicação dos mesmos. O Modelo de Instrução Direta apela primordialmente à ação do professor, visto que este assume um papel central na tomada de decisão de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que se assemelha com o Estilo de Ensino por Comando onde o docente propõe uma tarefa e os alunos executam-na na íntegra e simultaneamente. O Modelo de Aprendizagem Cooperativa contempla que o aluno seja parte integrante e significativa da sua aprendizagem, o que vai de encontro ao Estilo de Ensino recíproco onde os alunos se corrigem e ajudam aquando da execução das tarefas propostas pelo professor.

Obviamente que o fato de os alunos possuírem uma maior autonomia não implica que o professor deixe de agir perante estes, muito pelo contrário, visto que com a aplicação deste modelo pode existir um maior risco de dispersão e de o objetivo da aula não ser cumprido, o que provocaria uma falha no cumprimento da unidade didática previamente definida e um consequente

atraso na progressão pedagógica. Como tal procuramos estar o mais perto possível dos alunos, não lhes tirando autonomia, mas produzindo *feedbacks* sempre que achávamos pertinente para nunca deixar a aula descambar e para o objetivo da mesma ser cumprido.

Após a aplicação deste modelo sentimos algumas dificuldades pois muitos alunos aproveitavam a oportunidade de estabelecer diálogos com os colegas que não eram relacionados com a aula o que tornava a nossa tarefa de controlo sobre estas situações quase impossíveis pois não tínhamos a possibilidade de estar presentes em todos os grupos ao mesmo tempo. Contudo os alunos que estavam comprometidos com a tarefa evidenciaram um nível superior de motivação e o sentimento de importância pois foram parte ativa tanto no seu processo de ensino-aprendizagem como no dos seus colegas.

Ficou definido que para a realização do nosso estudo de investigação-ação iríamos recorrer à utilização de meios audiovisuais, nomeadamente vídeos e filmagens. Para tal tivemos de pedir autorização a cada um dos encarregados de educação dos nossos alunos e a mesma foi aceite por todos. O objetivo das filmagens era verificar qual dos estilos de ensino, entre os dois acima descritos, seria o mais eficaz no controlo de comportamentos disruptivos por parte dos alunos durante as aulas. Através dos registos audiovisuais seria muito mais fácil a execução do estudo conferindo uma maior viabilidade ao mesmo. Torna-se importante referir que o estudo foi realizado no contexto da ação de vários professores que adotaram este modelo de ensino, para podermos ter dados reais da nossa prática docente.

4.4.1.3 O basquetebol através do Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva (MED) desenvolvido por Siedentop (1983) pretende que os professores dotem os seus alunos de experiências desportivas autênticas durante as aulas de educação física. Este autor buscava um modelo que tornasse as aulas de educação física mais próximas do nível do desporto federado. É um modelo claramente em ascensão no dia a dia dos

professores. O interesse evidenciado pelos professores na implementação do MED atraiu a atenção dos investigadores, tendo-se assistido nos últimos vinte anos à publicação de mais de sessenta artigos em revistas com revisão de pares (Rosado & Mesquita, 2011).

Este modelo foi adotado nas aulas de basquetebol com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência diferente durante as aulas de educação física contemplando a realidade do desporto federado. A escolha deste modelo para a lecionação da modalidade de basquetebol deveu-se ao facto de se tratar de uma modalidade coletiva onde os alunos se dispõem por equipas e todos contribuem para o sucesso da mesma. Como tal as diferenças entre o nível de desempenho dos alunos são minimizadas e a participação de todos é ativa tanto na organização como na aprendizagem. Uma diferença fundamental do MED em relação às abordagens tradicionais é a sua preocupação extrema em diminuir os fatores de exclusão, lutando por harmonizar a competição com a inclusão, por equilibrar a oportunidade de participação e por evitar que a participação se reduza ao desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados (Rosado & Mesquita, 2011). Os critérios de formação de grupos visam assegurar, não apenas o equilíbrio competitivo das equipas, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (Siedentop, 1998).

Outro dos grandes objetivos deste modelo passa por formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta (Mesquita & Graça, 2011).

Segundo as orientações de Siedentop (1998) na aplicação deste modelo a unidade didática configura-se através de uma época desportiva que contempla três momentos distintos: pré-época, época e evento culminante. Assim sendo os alunos têm de desempenhar diferentes papéis ao longo de toda a época (unidade didática) o que transforma a sua envolvimento como um processo deveras intenso. Como tal, ao longo de toda a época, os alunos desenvolvem tarefas de jogadores, jornalistas, treinadores, árbitros, adeptos, etc.

A turma foi dividida em quatro equipas de cinco elementos, onde cada uma delas definiu um nome, um símbolo, uma cor para as camisolas, um grito, um capitão e de uma mascote (figura 2).



Figura 2- Exemplo de mascote

Iniciamos a abordagem ao basquetebol pela pré-época que contempla o MED. Esta fase da época foi conduzida por nós de modo a que os alunos percebessem a dinâmica das aulas e a execução de algumas habilidades técnicas. Posteriormente, já na fase da época, cada equipa escolhia os exercícios mais adequados às suas fragilidades ou potencialidades que contemplassem os conteúdos por nós escolhidos para cada aula. Foram administradas diversas progressões de ensino de modo a que cada equipa conseguisse uma evolução positiva em relação às suas dificuldades na primeira parte das aulas e na segunda era proposta a realização dos jogos a contar para o quadro competitivo.

Durante as situações de competição entre equipas o entusiasmo era enorme assim como a vontade de vencer. Contudo, infelizmente, a vontade de vencer, por vezes, ultrapassou as regras do desportivismo e do *fair-play* o que fez com que ficássemos bastante desagradados e tivéssemos de tomar uma posição forte em relação a estas situações.

“Como esta parte da aula contemplou uma situação de jogo competitiva, ocorreram, diversos conflitos entre alunos no que diz respeito aos resultados dos jogos e as faltas que surgiram nos

mesmos. Apelei aos capitães de equipa o sentido de responsabilidade e *fair-play* de forma a evitar estas situações no futuro. Após este apelo os alunos ganharam responsabilidade dentro das próprias equipas e tudo decorreu de forma normal.”

(Reflexão da aula nº 45)

Durante as aulas, a aplicação e interesse dos alunos na sua realização foi notória. Este modelo promoveu em grande escala a motivação nas aulas de educação física o que nos deixou extasiados e através deste empenho conseguimos melhorar em grande escala as notas finais dos nossos discentes.

“O clima com que decorreu a aula foi de grande entusiasmo e filiação com as equipas. Os alunos estão bastante motivados com o novo modelo adotado nas aulas e este fato tem melhorado em grande escala o seu desempenho nas mesmas.”

(Reflexão da aula nº 48)

O evento culminante foi o derradeiro momento de aplicação do MED. Foi um verdadeiro sucesso. Um momento memorável na vida dos alunos.

“Cada jogo possuiu um árbitro e um secretário. Nomeei um aluno para ser fotógrafo do evento. No final da aula realizou-se uma entrega de prémios formal tanto da liga como do torneio do evento culminante que contou com a presença do professor Rui Pacheco. A cada aluno foi atribuída uma medalha e um trofeu ao capitão de cada equipa com a respetiva classificação. O clima com que decorreu a aula foi de grande entusiasmo e filiação com as equipas. Os alunos estavam bastante motivados e empolgados com a competição o que tornou o evento numa festa muito bonita e memorável. Foi um momento que ficará marcado nas memórias dos alunos para sempre. Foi um verdadeiro sucesso a repetir mais vezes no futuro.”

(Reflexão da aula nº 58)

Para concluir, este modelo levou a que os alunos realizassem as aulas de basquetebol com uma motivação e entusiasmo assinalável, o que fez com que o empenho e as performances fossem superiores, logo houve um desenvolvimento muito positivo ao nível das competências. As relações entre os alunos da turma também foram potencializadas assim como os seus reportórios de experiências desportivas. O processo de socialização esteve sempre bem presente neste modelo, que obteve resultados muito satisfatórios.

Pereira (2010) entende a socialização como um processo dinâmico, interativo e gradual, indispensável ao desenvolvimento, tendo início logo após o nascimento e permanecendo ao longo de toda a vida do sujeito.

4.5 Dificuldades sentidas, a verdadeira aprendizagem

“A dificuldade é um severo instrutor.”

(Edmund Burke, s.d.)

4.5.1 A qualidade da instrução

A instrução corresponde a uma das dimensões de intervenção pedagógica do professor (Rink, 1993). Este ponto, inserido na realização profissional, foi um dos que mais atenção despertou da nossa parte, pois ao longo de toda a nossa atividade, sentimos algumas dificuldades. O termo instrução é utilizado frequentemente para designar a comunicação da informação do conteúdo da aula entre o professor e os seus alunos (Rosado & Mesquita, 2009). É fundamental que um professor proporcione uma boa instrução direcionada para os seus alunos centrada na execução das situações de aprendizagem.

A instrução é definida como sendo um processo que envolve decisões pré-ativas, ativas e pós-ativas (Rink, 1993). As decisões pré-ativas são aquelas relacionadas com o planeamento do currículo, as unidades didáticas e as aulas; as decisões ativas, reportam-se à condução da aula; e as decisões pós-ativas são aquelas que surgem da avaliação dos processos e produtos da instrução (Rink, 1993). Obviamente que a passagem de informação em exagero pode não ser benéfica pois apresenta-se como excessiva para os alunos e estes acabam por se esquecerem do que devem realmente fazer, ficando para segundo plano o verdadeiro objetivo do exercício. É fundamental, para um ensino de qualidade, que o docente tenha a capacidade de identificar claramente o que pretende e o que os seus alunos devem aprender, direcionando todo o processo de instrução com vista a obterem resultados específicos.

“Durante a realização dos exercícios por parte dos alunos sinto que devo dar mais *feedbacks* corretivos, de forma a os alunos melhorarem as suas performances.”

(Reflexão da aula nº 48)

A qualidade e o momento apropriado para os *feedbacks* que administrávamos passou a ser uma das nossas principais preocupações enquanto lecionávamos, pois achávamos que estávamos a falhar neste campo. De início só nos preocupávamos em transmitir informação organizacional e comportamental, descurando um pouco na execução correta das habilidades. Obviamente que, com o passar do tempo, o nosso processo de instrução foi melhorado, contudo sentimos, por diversas ocasiões, que os alunos tinham dificuldades em perceber exatamente aquilo que pretendíamos.

“Os alunos, por vezes, apresentaram algumas dificuldades na compreensão daquilo que eu pretendia de alguns exercícios. Como tal, expliquei os exercícios diversas vezes e solicitei a alguns alunos que entenderam, para exemplificarem os mesmos e assim todos os colegas puderam compreender melhor o pretendido.”

(Reflexão da aula nº 28)

A demonstração foi uma arma fundamental que utilizamos para simplificar o processo de instrução. Outras armas que se revelaram eficazes foram a representação de esquemas em quadros e a apresentação de vídeos.

A par das dificuldades anteriormente referidas, houve outra que veio à baila. A dificuldade em identificar os erros dos alunos aquando da execução de algumas habilidades técnicas. Para resolver esta situação, procuramos antecipar possíveis erros dos alunos de modo a podermos ter uma intervenção com maior qualidade e eficácia na aprendizagem dos mesmos. Como tal preparávamos antecipadamente em casa as correções às situações erradas que poderiam ocorrer, limitando desta forma as situações imprevistas.

Uma das técnicas utilizadas no nosso processo de instrução foi o questionamento. Através da utilização desta técnica obrigávamos os alunos a refletirem acerca daquilo que estavam a executar, aumentando os seus níveis de atenção e consequentemente de aprendizagem.

4.5.2 A escolha adequada das situações de aprendizagem

“Num dos exercícios dividi a turma em dois grupos para que esta realizasse um percurso definido por mim. Contudo devia ter feito esta divisão por níveis e não aleatoriamente, pois os alunos com um nível inferior impediram a progressão dos colegas com níveis superiores.”

(Reflexão da aula nº 46)

A pertinência dos exercícios, em consonância com o nível dos alunos, é uma questão que merece destaque. Por vezes cometíamos o erro de aplicar exercícios cujo nível de exigência estava desajustado em relação ao nível de capacidade de execução dos alunos, tanto para menos como para mais. É essencial que as situações de aprendizagem possuam um carácter progressivo em relação ao nível de dificuldade, de maneira a acompanhar a evolução dos discentes.

O professor deve administrar matérias com um nível crescente de dificuldade ajustada às capacidades dos alunos para não cair numa estagnação. Desta forma também é evitado o desinteresse por parte dos alunos, contudo, esta situação pode ser inversa pois é necessário ter muito cuidado na progressão das dificuldades dos exercícios para não deixar que os alunos caiam no insucesso da execução e consequente desmotivação. O professor tem de atingir um nível ótimo na administração de dificuldade, procurando apelar constantemente à superação dos seus alunos.

A dificuldade e o erro sugerem reflexão e esta por sua vez promove a evolução. Como tal a reformulação do nosso pensamento acerca desta temática aconteceu diversas vezes, conduzindo à nossa evolução enquanto docentes.

4.6 A necessidade de refletir

“Nossas escolhas não podem ser apenas intuitivas, elas têm que refletir o que a gente é. Lógico que se deve reavaliar decisões e trocar de caminho: Ninguém é o mesmo para sempre.”

(Pedro Bial, s.d.)

A arte de pensar dá sentido à nossa existência. Refletir é essencial para dar um passo em frente. Toda a formação concedida neste mestrado vai de encontro a dotar os seus alunos do hábito e da capacidade de refletir acerca de tudo. A potencialização de momentos de introspeção foi uma constante no ano transato, nas didáticas específicas, o que dotou os alunos de hábitos reflexivos. Contudo o estágio profissional configurou-se como o mais privilegiado espaço de reflexão, onde esta ganha um sentido único e vital. Importa que a formação superior, além da aquisição de conhecimentos e competências, faça apologia da reflexão crítica, estimulando o estudante a questionar-se continuamente sobre os próprios conteúdos (Batista et al., 2013).

Após a realização de cada aula, esta deve ser sujeita a um processo de reflexão por parte do professor, para poder concluir o que foi bem ou mal feito e não voltar a cometer os mesmos erros no futuro. Esta ação prática-reflexiva torna-se fundamental na evolução das competências dos docentes, pois o professor evolui de uma forma de tentativa-erro, onde experimenta e depois reflete para concluir se foi ou não bem-sucedido. Acreditamos que este processo de estímulo à reflexão seja central no processo formativo de consolidação dos requisitos da competência. (Batista et al., 2013).

O fato de os professores refletirem acerca daquilo que executam é essencial. Essa reflexão deve-se centrar na problematização, no questionamento e na consciência das suas ações para desta forma procederem a uma melhoria das suas práticas.

O ato de refletir foi uma constante ao longo de todo o nosso estágio profissional. Demos por nós, inúmeras vezes, a decompor a aula em pedaços, analisando tudo como se tivéssemos a voltar atrás no tempo. Era comum

questionarmo-nos acerca de cada palavra proferida, de cada gesto, de cada exercício, de cada correção, de cada passo que dávamos nesta caminhada longa da aprendizagem da arte de lecionar.

A diversidade atual presente em cada escola e a crescente complexidade da prática de lecionação exigem do professor, segundo Cunha (2008) um conhecimento científico, técnico, profundo e rigoroso, uma capacidade de questionamento, de análise, de reflexão e de resolução de problemas. Surge aqui então bem vinculada a ideia de professor prático-reflexivo.

O complexo processo de reflexão pressupõe uma persistente apreciação da ação. O professor funciona como uma espécie de agente reflexivo que investiga a sua própria ação, ou seja, procede a um mergulho no mundo de todas as suas experiências e ações. Alarcão (1996) refere que este processo se baseia na capacidade de pensamento e reflexão, que conferem ao ser humano um caráter criativo e não apenas reprodutor de idealizações e ações que lhe são exteriores.

O erro é uma oportunidade de aprendizagem, logo o processo de formação do professor deve ser contínuo e constituído por vários erros que após reflexão e análise se vão traduzir em evolução e conhecimento. O professor é um sujeito ativo da sua aprendizagem.

Em suma, podemos concluir que, ser reflexivo é uma maneira muito evoluída de ser professor.

4.7 A necessidade de avaliar

“A avaliação do ensino/aprendizagem só faz sentido para o aluno, quando é um processo contínuo com vista à reflexão crítica sobre a prática e não apenas configurada por uma classificação e um discurso político vago desvinculado da realidade do educando”.

(Roberto Giancaterino, s.d.)

Como é óbvio, após conceber, planejar e por em prática tudo aquilo que é idealizado surge a necessidade de avaliar. Avaliar configura-se como um processo fundamental pois transforma-se na análise sobre todo o processo de ensino-aprendizagem e da maneira como os alunos conseguem extrair dividendos do mesmo.

A avaliação é entendida apenas como o cumprimento de uma exigência burocrática, que exige a aplicação de provas, a sua correção e atribuição de notas ou conceitos, sem contribuir efetivamente com a melhoria dos aspetos que envolvem o processo ensino-aprendizagem (Carmo et al., 1987). É contra esta ideia pré-definida de avaliação que os professores atualmente lutam, de modo a que a mentalidade mude e a avaliação seja feita tendo em conta o ajuste de conteúdos adaptando o currículo às capacidades dos alunos de modo a aprendizagem ser efetiva e o ensino real. A avaliação apresenta-se como um processo de extrema importância e o professor deve desde início estabelecer o que pretende avaliar e quais os critérios que vai usar. É essencial que os critérios utilizados sejam passíveis de serem cumpridos pelos alunos, ou seja, têm de ser previstas metas realistas e alcançáveis por parte dos discentes. É impossível um professor melhorar profissionalmente se por detrás de toda a sua ação não houver um constante controlo da qualidade do ensino.

O professor deve anular ao máximo a subjetividade das suas avaliações e traduzir essa avaliação em dados quantificáveis e exatos, de forma a não cometer injustiças. A avaliação deve ser o máximo objetiva possível e passível de justificação clara. Esta é uma etapa muito delicada do processo de ensino-aprendizagem, portanto o professor deve ser o mais objetivo e rigoroso possível para ser justo e evitar o conflito através da subjetividade. Sarmento (2004) refere-se à observação como sendo um instrumento (inter)disciplinar que reflete as reações do professor na prestação do aluno, e que promove a capacidade de observar e avaliar o movimento do aluno. Após a observação, o professor deve traduzir em registos a maneira como os alunos executam os conteúdos administrados.

A avaliação não deve ter a intenção de expor os alunos a situações de constrangimento, tomando-se cuidado para que não acabe por afastar os

alunos da prática das atividades propostas (Bratfische, 2003). É necessário que o professor tenha sensibilidade na forma como aplica o processo de avaliação de modo a não criar situações desconfortáveis para os alunos e para que os mesmos não se afastem do desporto.

Optamos por dividir a avaliação dos nossos alunos em três fases ao longo do estágio profissional: Avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa. Os critérios contemplados neste processo avaliativo foram a assiduidade e pontualidade que contavam 5% da nota final, o interesse e a participação com um peso de 10 %, as atitudes e os valores também com uma responsabilidade de 10 %, os elementos técnicos e táticos com um valor de 30% da nota final, as capacidades motoras com 25% e os conhecimentos e conceitos com 20%.

4.7.1 Avaliação Diagnóstica

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta assume-se de caráter mais global. Foi realizada uma avaliação inicial em cada modalidade lecionada para diagnosticar o nível em que os alunos se encontravam relativamente a determinados conteúdos. Desta forma conseguimos efetuar um melhor planeamento e adequá-lo as capacidades dos nossos discentes.

O grande objetivo da avaliação diagnóstica foi então determinar o nível de desempenho dos alunos no início da unidade didática. Os conteúdos avaliados estavam presentes numa ficha pré-definida assim como as categorias de execução de cada conteúdo. Essas categorias eram três e continham os níveis de “não realiza”, “realiza com dificuldades” e “realiza”. Estes dados serviram para que se pudesse aferir o nível da turma, a análise e interpretação dos dados recolhidos foram utilizados no planeamento das aulas.

4.7.2 Avaliação formativa

A avaliação formativa, foi realizada ao longo do ano letivo de forma a percebermos a evolução dos alunos nos conteúdos abordados, na tentativa de corrigir os meios utilizados para potenciar o desenvolvimento e a prestação dos alunos.

Este tipo de avaliação acompanha o aluno ao longo de todo o seu percurso e visa constatar se o mesmo progrediu ou regrediu na sua aprendizagem, de modo a que a avaliação sumativa se torne mais fiável e consistente.

Esta avaliação constante permitiu-nos, em certas situações, ajustar os conteúdos que estávamos a lecionar, regulando os níveis de dificuldade com a capacidade de resposta dos alunos, ou seja, funcionou como uma espécie de barómetro para avaliar se os conteúdos transmitidos estavam a ser apreendidos por parte dos discentes.

4.7.3 Avaliação Sumativa

O processo de avaliação sumativa, nos três períodos, foi constituído por testes escritos e pela observação da execução dos conteúdos lecionados (Anexo 2).

Foi elaborada uma ficha de avaliação sumativa, de modo a ser possível verificar o nível dos alunos e, posteriormente, analisar os resultados de modo a poder perceber se os métodos utilizados foram eficazes para o seu desenvolvimento.

Durante todo o processo de ensino-aprendizagem, os conceitos psicossociais estiveram bem contemplados e como não podia deixar de ser, os mesmos foram tidos em conta na avaliação sumativa e na consequente nota de fim de período. A vida é feita de situações psicossociais, como tal achamos de extrema importância que este conceito esteja bem presente em todas as aulas assim como ser tido em conta nas notas finais.

4.8 Área 2 e 3 – Participação na escola e relações com a comunidade

A atividade de um professor vai muito para além da tarefa de planejar, refletir e da partilha de conhecimentos. Muito do sucesso dos alunos passa pelas relações que estabelecem com os seus professores. Assim sendo, torna-se fundamental que os docentes façam parte das atividades extra aula.

4.8.1 As reuniões

Desde início definimos que as nossas presenças nas reuniões do núcleo de estágio teriam de ser obrigatórias, pois nesse espaço de diálogo sentíamos que poderíamos evoluir cada vez mais discutindo os nossos erros e experiências obtidas tanto com o professor cooperante como com os meus colegas de estágio. Logo na primeira reunião percebemos que a sabedoria abundava no seio daquele grupo e daí poderíamos recolher inúmeros frutos para a nossa evolução. No fundo o tema de conversa era algo que nos motivava, deixava-nos felizes, muitas vezes em êxtase! Outras vezes tristes por não termos a capacidade de absorver cada palavra partilhada e cada segundo acompanhado de uma expressão... Falava-se de desporto, discutia-se o desporto com paixão.

Estes momentos de partilha e introspeção originaram o cimentar de conceitos e saberes acerca de tudo o que envolve a educação física e o desporto em contexto escolar. No seio deste grupo sentíamo-nos mais seguros e com uma fiabilidade superior acerca da nossa ação enquanto docentes quando corroborada pelos nossos colegas e professor cooperante.

Procuramos sempre que possível intervir nas discussões, ao início tínhamos receio mas com o passar do tempo tornou-se algo natural, pois as nossas ideias e pensamentos eram escutados e debatidos com respeito e consideração.

Estas reuniões apresentavam-se como um misto de encontros formais e informais. Formal no sentido em que em todas elas se lavrou uma ata e sempre se utilizou uma ordem de trabalhos. Informal pelo à vontade e cumplicidade subjacentes em todas elas, sendo estas bafejadas de alegria e boa disposição. Foram momentos especiais que recordaremos para sempre. Os momentos de partilha, discussão, evolução e reflexão neste espaço configuraram-se como momentos impagáveis. Neste espaço de convívio era potencializado o trabalho em equipa e a delineação de tarefas.

As reuniões de conselho de turma apresentaram-se como fundamentais, pois através delas tivemos a possibilidade de conhecer o que estava por detrás de cada aluno e os motivos de determinadas ações adotadas pelos mesmos que à primeira vista não eram perceptíveis. Para este conhecimento a fundo muito contribuíram as fichas de caracterização individual preenchidas por cada discente.

Decorreram reuniões de grande importância com o professor orientador da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com o intuito de controlar todo o processo de evolução ocorrido no estágio profissional assim como a elaboração deste relatório.

Todos estes momentos de contato foram de valor inquantificável, pois contribuíram em grande escala para a nossa evolução tanto profissionalmente como pessoalmente, sentindo-nos desta forma mais confiantes e competentes no desempenhar de toda a nossa atuação na escola.

4.8.2 Atividades desenvolvidas

4.8.1.2 O corta-mato escolar

No dia 30 de Novembro de 2012 realizou-se o corta-mato escolar. Esta é uma atividade com grande tradição e importância no seio da comunidade

escolar e durante este dia toda a escola se centrou neste evento. Os alunos encararam este dia com grande entusiasmo e expectativa assim como professores e funcionários, contribuindo todos eles para a organização do evento.

Todo este evento foi organizado com bastantes semanas de antecedência por parte dos professores de educação física e todo o processo se revelou complexo e exigente.

O núcleo de estágio de educação física da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto ficou responsável pela organização da maior parte do evento. Organizou e testou um programa feito em Excel fornecido pelo professor mestre Rui Pacheco, que continha os alunos que participavam na prova com os respetivos números. Com este programa bastava colocar o número do dorsal dos alunos na respetiva classificação e surgia de imediato o nome e turma a que estes pertenciam. Este programa revelou-se bastante útil na rapidez e na eficácia da atribuição das classificações, proporcionando de imediato aos alunos o conhecimento da sua classificação final na prova. O núcleo de estágio realizou todas as fichas de inscrição e classificação para serem usadas no dia da prova, assim como afixou por todo o recinto escolar os cartazes alusivos ao evento e os mapas que representavam os percursos em que as provas decorriam. Organizou também, o quadro de funções que os professores responsáveis pela organização e os auxiliares de educação deveriam ocupar no dia do evento. No que diz respeito à restante logística, como as cartas enviadas às entidades participantes no evento, bombeiros, patrocinadores e polícia ficou a cargo dos restantes professores de educação física. Foram adquiridas medalhas alusivas à competição para entregar a todos os três primeiros classificados de cada escalão.

No que diz respeito ao evento em si, este decorreu de forma organizada e com sucesso considerável. A presença da polícia revelou-se fundamental para o controlo do trânsito enquanto decorriam as provas assim como os bombeiros na prestação de auxílio aos alunos que se sentiram mal durante as mesmas.

Foi montado e devidamente delimitado todo o percurso do corta-mato com assistentes colocados em pontos estratégicos para verificarem eventuais irregularidades que pudessem ocorrer e para evitar que alguns alunos que estavam a assistir invadissem a pista.

Todos os alunos antes de iniciarem a sua corrida iam validar a sua inscrição e receber o respetivo dorsal. Após este processo os alunos realizavam um aquecimento específico para depois seguirem para a competição. Todo este processo decorreu de forma bastante eficaz. Contudo quando os alunos acabavam de realizar o aquecimento dirigiam-se para a linha de partida mesmo sem algumas provas anteriores terem terminado o que levou a que o professor responsável pelas partidas pedisse diversas vezes para que estes retardassem a sua entrada no recinto.

Todo o processo de atribuição de classificações foi rápido e eficaz, o que revelou uma grande competência por parte da organização do evento.

A entrega de prémios decorreu dentro do pavilhão multidesportivo com a maioria da comunidade escolar a assistir. Todos viveram o momento com grande festividade e entusiasmo com musica à mistura o que deixou a organização bastante agradada.

Foram selecionados quatro alunos para tirarem fotografias do evento de modo a ficarem registados todos os momentos deste dia especial.

Todo o sucesso inerente ao evento deixou a organização bastante orgulhosa e feliz pois todo o trabalho revelou-se gratificante e enriquecedor. Foi uma grande oportunidade de aprendizagem no que diz respeito à organização de um grande evento que mobiliza toda a comunidade escolar. Assim sendo, depois de ter organizado este evento, sinto-me preparado para organizar eventos semelhantes durante o exercício da minha futura profissão, sempre com o pensamento que é algo exigente e bastante trabalhoso mas que no final todo esse trabalho realizado revela-se gratificante, pois contribuímos para o desenvolvimento dos nossos alunos em dias considerados como especiais em que toda a comunidade escolar participa.

4.8.3 O corta-mato distrital (Laúndos – Póvoa de Varzim)

Os seis primeiros classificados de cada escalão apurados através do corta-mato escolar relatado anteriormente, tiveram a oportunidade de representar a escola EB 2/3 de Leça do Balio na fase distrital da competição frente a outras escolas. Esta fase contou com a colaboração da DREN, nomeadamente, do departamento do Desporto Escolar (DE).

Como tal, foram nomeados professores de educação física para acompanharem os alunos até esta competição. Apesar de não termos assumido qualquer tarefa no que diz respeito à organização do evento procuramos auxiliar em tudo que necessitassem. Assim sendo, demos uma pequena ajuda no controlo das pistas e das marcações das mesmas.

Todo o envolvimento proporcionado por este evento deixou-nos empolgados e dotou-nos de um maior conhecimento no que diz respeito à organização de atividades de maior escala e dos diferentes ambientes que um docente pode integrar e nos quais a sua ação é preponderante.

De destacar a possibilidade de convívio mais próximo com os alunos e com os professores de outras escolas, algo que se revela enriquecedor e que desenvolveu em nós uma capacidade de socialização superior dentro da profissão.

4.8.4 Jogos Tradicionais

No dia 9 de Novembro de 2012 foi realizado na escola EB 2/3 de Leça do Balio um torneio inter-turmas de jogos tradicionais. Este torneio decorreu durante as aulas de educação física e foi organizado pelos professores estagiários de educação física do núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

Esta atividade deveria contar com a participação de todos os professores da escola, contudo isso não aconteceu, havendo inclusive alguns

professores que se recusaram a participar com as suas turmas para não se atrasarem na abordagem das outras modalidades.

Todos os jogos realizados na aula foram previamente montados e as turmas divididas em equipas mistas de quatro elementos para competirem entre si.

Foram realizadas folhas de pontuação onde o professor responsável por cada estação apontava as respetivas pontuações de cada equipa. Para no final serem somadas e ser eleita uma equipa vencedora.

Os jogos abordados foram: corrida de sacos, tração à corda, corrida de andas, salto à corda, pontaria ao alvo e jogo do ovo.

Foram utilizados diversos materiais para a realização dos jogos tais como cordas, cones, andas, fita e bolas de ténis.

Um dos pontos negativos a destacar nesta atividade foi o fato de se realizar, em algumas turmas, em aulas de 45 minutos o que foi insuficiente para serem abordados todos os jogos.

Os alunos tiveram um comportamento fantástico, não havendo a registar qualquer incidente durante todo o torneio, e o clima com que decorreu o mesmo foi muito positivo e festivo, contudo, por se tornar de um momento de competição, surgiram algumas discussões por alegadas batotas entre alguns alunos, algo que foi rapidamente resolvido com a intervenção dos professores.

Todo o torneio foi bem organizado e dentro das limitações o mesmo decorreu de forma bastante satisfatória. Contudo numa próxima situação todos os professores devem colaborar e participar para o torneio ser mais organizado e abrangente. Este também deve ser realizado em aulas de 90 minutos pois nas de 45 minutos não é possível abordar todos os jogos.

A adesão dos alunos e o clima festivo fez com que o momento ganhasse mais significado e ficasse presente nas suas memórias por muito tempo.

Estas iniciativas devem multiplicar-se durante todo o ano letivo, pois não só se promovem a atividade física e a saúde como os aspetos de socialização e partilha de experiências.

4.8.5 Torneios Inter-Turmas de Futebol do 3º Ciclo

Esta atividade foi realizada no último dia de aulas do ano letivo e teve lugar no campo de relva sintética do Desportivo de Leça do Balio. Este torneio foi organizado pelos professores estagiários de educação física do núcleo de estágio da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) que produziram todos os documentos necessários para a organização do torneio para cada professor (como as fichas de jogo, calendário dos jogos, esquemas dos campos e plano de funções). Foram mandadas fazer 60 medalhas para serem distribuídas pelas equipas vencedoras.

Os jogos eram de 7x7 e cada equipa podia ser constituída no máximo por 12 elementos. Realizou-se um torneio para o 7º ano masculino e feminino, 8º ano masculino, 9º ano masculino e para o 8º e 9º ano em conjunto feminino. Foi necessário juntar o 8º com o 9º ano feminino devido ao facto de o número de equipas inscritas ser escasso.

Os jogos decorreram dentro da normalidade com grande entusiasmo e competitividade por parte dos alunos. Cada jogo foi arbitrado e secretariado por alunos de modo a aumentar as suas envolvências no torneio.

4.8.6 Atividade de final de ano

No início do ano letivo, ficou definido em reunião de núcleo de estágio que iria ser apresentado à direção da escola um projeto para a realização de uma atividade para marcar o encerramento do ano letivo. Toda a organização deste evento seria da responsabilidade do nosso núcleo de estágio, contudo o grande objetivo era mobilizar mais professores realizando uma atividade multidisciplinar onde todos pudessem dar o seu contributo. Infelizmente esta proposta foi chumbada pela direção da escola com a justificação de que não havia datas disponíveis para a realização do evento.

4.8.7 Evento Culminante de Basquetebol

Sem dúvida que esta foi a atividade que mais prazer nos deu realizar. Não só pela operacionalização em si mas também de toda a organização necessária para a mesma ter sucesso. A edificação deste evento foi da inteira responsabilidade de cada professor nas respetivas turmas com a supervisão do núcleo de estágio.

O evento culminante de basquetebol surge do facto de todos os professores do meu núcleo de estágio estarem a lecionar basquetebol ao mesmo tempo o que facilitou todo o processo organizativo. Assim sendo, foi necessário pensar o evento, planifica-lo e operacionaliza-lo recorrendo à experiencia obtida na realização de outras atividades.

Desde início que se verificou uma enorme vontade por parte dos professores que pertenciam ao nosso núcleo de estágio em protagonizar um espetáculo que ficasse eternizado na mente dos alunos.

A participação neste evento culminante de basquetebol seria exclusiva às três turmas do 7º ano dos professores estagiários. Cada turma seria composta por quatro equipas mistas de cinco jogadores selecionadas pelos professores estagiários. Os jogos seriam num sistema de jogo 3x3, sendo que, obrigatoriamente, teriam de estar em jogo um rapaz e uma rapariga.

Obviamente que neste evento abundaram as particularidades do modelo de educação desportiva. Como tal os alunos exerceram diversas funções durante o mesmo possibilitando desta forma aumentar o seu leque de experiencias e literacia desportiva. Todos os alunos de cada turma desempenharam um papel (árbitros, fotógrafos, secretários, marcadores de pontos, jornalistas, claque), uma vez que não podiam jogar todos. Cada um teve uma participação ativa para o sucesso deste evento culminante.

Esta aula teve um cariz especial devido ao facto de se tratar da última da unidade didática de basquetebol, logo contemplou o evento culminante inserido no modelo de educação desportiva que adotamos para lecionar as aulas desta modalidade e a avaliação sumativa da mesma. Foi um momento ansiado há muito tempo por parte dos alunos, logo estes apresentaram-se super motivados e ávidos de participar na competição. Esta aula decorreu no

pavilhão polidesportivo devido às condições climatéricas adversas que se faziam sentir.

A gestão da aula foi bastante simples, pois as equipas, definidas desde a primeira aula de basquetebol, já possuíam rotinas e qualquer comportamento inadequado seria penalizado com o desconto de pontos, logo os alunos fizeram de tudo para as suas equipas não serem penalizadas.

Foi realizado um jogo de cada vez enquanto as equipas que ficaram de fora fizeram de claque para deste modo tornar a competição mais formal e os alunos se sentirem mais familiarizados com tudo o que contempla a competição formal. Contudo, devido a este facto o tempo de empenhamento motor da aula foi baixo.

Durante os jogos, as equipas preocuparam-se em demasia apenas com a vitória havendo alguns elementos que jogaram pouco tempo. Assim sendo numa próxima situação semelhante devemos definir uma política de substituições obrigatória dentro das equipas e não atribuir essa responsabilidade aos alunos.

Para a ativação geral, solicitamos aos capitães de cada equipa que administrassem a mesma às respetivas equipas tendo esta opção corrido dentro dos parâmetros esperados.

Cada jogo possuiu um árbitro, um secretário e um fotógrafo. No final da aula realizou-se uma entrega de prémios formal que contou com a presença do professor cooperante Mestre Rui Pacheco. A cada aluno foi atribuída uma medalha e um trofeu ao capitão de cada equipa com a respetiva classificação.

Os prémios foram construídos por nós em madeira (taças) e cartolina (medalhas).

Foram produzidos para o evento diversos documentos pelo núcleo de estágio tais como o regulamento, fichas de jogo, quadro competitivo e documentos de apoio aos árbitros.

Os alunos tiveram um comportamento fantástico, sem nenhum caso negativo digno de registo. Para tal muito contribui o facto de os comportamentos menos adequados dos alunos ser penalizados em perda de pontos para as respetivas equipas.

O clima com que decorreu a aula foi de grande entusiasmo. Os alunos estiveram bastante motivados e empolgados com a competição o que tornou o evento numa festa muito bonita e memorável.

Foi um verdadeiro sucesso a repetir mais vezes no futuro.



Figura 3- Evento Culminante

4.8.8 A nossa passagem pelo Desporto Escolar

Infelizmente, tivemos apenas uma oportunidade de poder participar numa atividade relacionada com o desporto escolar. Esta dizia respeito à patinagem e decorreu na escola EB 2/3 de Leça do Balio.

Assumimos funções organizativas, nomeadamente de registo das classificações de todas as provas de todos os escalões.

Deu claramente para perceber que sem a grande dedicação de vários professores estes eventos não tinham condições para se realizarem.

A envolvimento total, infelizmente, não foi possível, uma vez que, devido às nossas atividades extraescolares, não pudemos marcar presença durante todo o dia, contudo fica uma experiência valiosa num contexto completamente desconhecido para nós e os bons momentos vividos durante este dia.

4.9 Desenvolvimento profissional

Serve o seguinte capítulo para a reflexão acerca de tudo aquilo que se considera importante para a progressão da profissão docente.

Quando se inicia um percurso é normal que várias fragilidades venham ao de cima. Neste caminho longo, que concerne ao ser professor, a evolução é constante, dia após dia, e não tem fim. Nunca ninguém, nesta área, poderá dizer “eu sei tudo”, pois o mundo está em constante mudança e novos saberes se edificam a cada segundo.

No que diz respeito à atuação propriamente dita foram, ao longo do tempo, construídas competências, através de orientações fornecidas, dúvidas dissipadas e experiência acumulada sempre partindo de uma dificuldade. A reflexão foi a pedra essencial para o progresso no decorrer de todo o processo. Torna-se essencial ter a percepção daquilo que somos e daquilo que fazemos pois desta forma podemos direcionar a nossa atuação para uma constante melhoria, proporcionando desta forma um ensino de qualidade reproduzido num ótimo desenvolvimento dos alunos. Só pensando sobre o que fazemos é que é possível mudar a nossa atuação seguindo constantemente a normativa de que o erro é uma oportunidade de aprendizagem.

As observações realizadas neste estágio profissional das aulas dos colegas de estágio e dos professores experientes configuraram-se como um complemento essencial para a evolução constante. Através das observações foi possível constatar uma panóplia enorme de erros a evitar e virtudes a acentuar. Todos serviram de exemplo para a construção da identidade enquanto docente, retirando aquilo que na nossa percepção se apresenta como positivo de cada professor. Assumiram-se como fundamentais, também para a consciencialização de tudo aquilo que vinha a ser realizado e o que deveria ser alterado ao longo de todo o processo.

As reuniões possibilitaram o debate. O confronto de ideias entre professores tornou-se fundamental para a evolução. A possibilidade de se falar da temática e discutir ideias proporcionou a troca de saberes e de experiências o que ajuda, em muito, a melhoria do processo e da ação. Como tal todos os

momentos de partilha de ideias foram de valor inqualificável pois permitiram a construção de novas maneiras de pensar sempre com vista a melhoria da performance.

A possibilidade de organizar grandes eventos dotou-nos de uma capacidade extra nesta temática, pois adquirimos conhecimento e experiência nesta área pouco explorada na formação inicial fornecida na faculdade.

O estudo de investigação-ação despertou em nós um súbito interesse acerca de tudo o que diz respeito a estilos de ensino. Este estudo contribuiu bastante para o nosso desenvolvimento enquanto profissionais pois possibilitou instruir-nos mais acerca desta área e testar *in loco*, durante as aulas, os mais variados estilos, o que facilitou uma tirada de conclusões acerca do estilo de ensino mais indicado para cada momento, algo que contribuiu bastante para a nossa construção enquanto docentes.

5. ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

5.1 Comportamentos disruptivos nas aulas de Educação Física

5.2 Definição do problema:

Conhecer a eficácia de estilo por comando e do estilo recíproco no controlo de comportamentos disruptivos nas aulas de educação física.

5.3 Justificação do estudo:

A necessidade de encontrar estilos de ensino eficazes para o controlo comportamental de elementos perturbadores nas aulas de educação física.

Reduzir o número de comportamentos disruptivos dos alunos para facilitar a gestão da aula ao nível comportamental.

5.4 Revisão da literatura:

Este trabalho advém da necessidade de encontrar estilos de ensino eficazes nas aulas de educação física e assim reduzir o número de comportamentos disruptivos dos alunos para facilitar a gestão da aula ao nível comportamental.

Num primeiro momento, será importante situar o tema do estudo no âmbito em que o mesmo se realiza - desportos coletivos. Garganta e Pinto (1998) referem que os desportos coletivos têm como características a relação de oposição entre elementos de duas ou mais equipas e a relação de cooperação entre os jogadores da mesma equipa, ocorridas num contexto aleatório e que traduz, desta forma, a essência deste tipo de jogo.

No que concerne à disciplina, esta, para além do normativo social, decorre da dimensão contextual (Wayson, 1985). Desta forma conclui-se que a interferência contextual numa aula de educação física é diferente de qualquer outra aula de outra disciplina. O que determina a caracterização da ação em disciplinada ou indisciplinada não é a ação propriamente dita mas antes a situação e a ação num determinado contexto (Mehan, 1980). As aulas de educação física apresentam-se, no contexto escolar como um dos locais mais propiciadores de problemas de indisciplina, por terem um típico envolvimento menos estruturado e mais aberto (Shermn, 1975). Fox (1983) refere que em muitos sentidos o contexto do ginásio é único. Difere de uma sala de aula ordinária em termos de organização, pedagogia e relações interpessoais. De facto as aulas de educação física baseiam-se em grupos de cooperação e de oposição inseridos num espaço bastante amplo com grande possibilidade de circulação dos alunos, o que confere à educação física uma especificidade muito particular em relação as outras disciplinas escolares.

Dada a grande relevância da instituição escolar na composição de nossa sociedade, muitos autores defendem ser indispensável investigar a atuação de um de seus protagonistas, o docente (Rangel-Betti, 2001). Assim sendo a atuação do docente configura-se como algo fundamental no processo ensino-aprendizagem como em toda a envolvimento que esse processo transporta, tornando-se assim, desta forma, essencial perceber como é que a sua atuação pode melhorar.

Delgado (1991) afirma que estilo de ensino é uma forma peculiar de interação com os alunos e que se manifesta tanto nas ações proativas, durante as ações interativas e nas decisões após a ação. Um estilo de ensino é segundo Delgado, (1991) o modo ou a forma que se adota para as relações entre os elementos que constituem o processo de ensino e como se manifesta precisamente no desenho da instrução quer através da apresentação da matéria por parte do professor ou como a forma de corrigir, de organizar a turma e de se relacionar com os alunos.

Segundo Gallahue (2008) todos os docentes adotam estilos diferentes no processo de ensino-aprendizagem. São divididos em dois grupos: os diretos ou de reprodução e os indiretos ou de produção. Os estilos diretos ou de reprodução são abordagens mais tradicionais que envolvem processos de raciocínio reduzido tais como a memória, a lembrança, a identificação e operações de classificação. Todas as decisões deste estilo são centradas no professor, ou seja, o docente é que decide o que fazer, como fazer e quando fazer. Os estilos de ensino de reprodução diminuem os equívocos ou interpretações erradas durante as atividades, conduzem a um bom controle da turma e são fáceis de aplicar tanto em pequenos como em grandes grupos. Ainda segundo aquele autor (Gallahue, 2008) os estilos de ensino diretos são os seguintes:

(1) Estilo Comando cujo seu principal objetivo é que o aluno aprenda a habilidade motora com rapidez e exatidão com base nas decisões, orientações e reorientações do professor. O aluno responde imediatamente após o estímulo, replica, reproduz o que foi requisitado. A sua característica básica é o estímulo-resposta, o ensino é centrado no professor e no conteúdo. Este estilo é baseado na reprodução. Todas as decisões são tomadas pelo professor, desde a fase do pré-impacto, impacto e pós-impacto. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta (Gozzi, 1994). Cabe ao aluno apenas obedecer, seguir o que lhe é designado. Este estilo tem como objetivos: uniformidade, conformidade, execução sincronizada, modelo pré-determinado, reprodução de um modelo, precisão de respostas, tradição cultural, padrões estéticos, eficiência no uso do tempo, segurança, seguir/obedecer/realizar. Este estilo é adequado quando forem estas as intenções do professor. Segundo Mosston (1972) este estilo é utilizado preferencialmente no *ballet* clássico, na natação sincronizada e no remo. O conteúdo é aprendido pela memória imediata e através de execuções repetidas. Pode ser dividido em partes simples para facilitar a memorização. O objetivo final é a eliminação de desvios individuais no modelo estabelecido. A eficiência no tempo é a principal característica deste estilo.

(2) Estilo de Prática em que o professor determina o que deve ser praticado igualmente ao estilo de comando, porém os alunos decidem a respeito da ordem das tarefas, o momento de iniciar e finalizar, o intervalo da prática, o ritmo e onde farão a prática. Os alunos são encorajados a tirar dúvidas e recebem mais orientação (*feedback*) do professor. Os docentes supervisionam e orientam os alunos durante a prática e terminam a atividade com uma conclusão (Gallahue, 2008).

(3) O estilo Recíproco é conhecido como “ensinar o colega”. O aluno trabalha com um parceiro na aquisição da nova habilidade. Com bases nos critérios dados pelo professor o parceiro observa e orienta o seu colega durante a prática. O professor dirige as orientações somente ao observador para não diminuir a responsabilidade deste no processo. Esse estilo de ensino é uma excelente maneira de envolver toda a turma, enfatizando as correções e promovendo a socialização. Este estilo tem como característica principal a interação social em parceria. O estilo recíproco diz respeito ao trabalho em pares. Os alunos aprendem a executar a tarefa e recebem a correção de seus companheiros, além da do professor (Gallahue, 2008). Este estilo tem como meta as relações sociais entre as pessoas e a novas formas de retroalimentação. Haverá sempre o aluno executante e o aluno observador, e o professor sendo o observador de ambos. O professor apenas comunica com o aluno observador (Mosston, 1966).

A fase de pré-impacto não é alterada, pois as decisões de organização são da exclusividade do professor. Na fase de impacto a tarefa do professor é estabelecer papéis aos alunos: executante e observador; na fase de pós-impacto quem fornece a retro-alimentação é o aluno observador.

(4) Através do estilo de Autoverificação é esperado que o aluno desenvolva uma consciência acerca do seu desempenho para que possa realizar uma auto-avaliação baseada em critérios específicos. O professor deve realizar *feedbacks* para toda a turma, comentando o trabalho realizado (Gallahue, 2008).

(5) O estilo de Inclusão Introduce um conceito diferente, havendo múltiplos desempenhos na mesma atividade. O professor decide o conteúdo e os níveis de desempenho para realização da tarefa disponível para o aluno. Para executar a tarefa os alunos decidem em que níveis de desempenho se encontram e executam-nos no nível em que se incluíram (Gallahue, 2008).

Os estilos de ensino indiretos ou de produção solicitam a participação do aluno na descoberta de novos movimentos e contemplam processos de raciocínio mais complexos. Este processo favorece a descoberta de novos conceitos assim como alternativas aos conceitos já existentes. Os alunos são convidados a resolver problemas, criar e a comparar durante a atividade. Estes estilos centram-se mais no aluno e baseiam-se no primado de que processo de aprendizagem não é menos importante que o produto dessa mesma aprendizagem.

Os estilos de ensino indiretos ou de produção são os seguintes:

- (1) Estilo de Descoberta Guiada é aquele onde o professor prepara uma sequência de questões para ajudar o aluno a fazer descobertas. As questões convidam os alunos a resolver problemas, a comparar e a optar pela melhor forma de realizar o movimento. O *feedback* é periódico e o professor reconhece as descobertas conceituais dos alunos (Gallahue, 2008).
- (2) No estilo de Descoberta Convergente os alunos são desafiados por meio do processo de descoberta a solucionar corretamente a tarefa de movimento sugerida pelo professor. O docente pode dar *feedbacks* e sugestões sem se aproximar da solução adequada. O professor deve estar aberto a várias soluções apresentadas pelos alunos (Gallahue, 2008).
- (3) O estilo de Descoberta Divergente tem como objetivo envolver o aluno na descoberta e produção de outras maneiras de responder às solicitações da tarefa. É preciso dar tempo para os alunos questionarem, explorarem e projetarem soluções de movimento. O

docente deve ser imparcial no *feedback* e conferi-lo para toda a turma, não ressaltando uma solução específica. O professor precisa considerar o nível de proficiência nas habilidades, maturidade emocional, compreensão e, principalmente, a segurança dos alunos neste estilo (Gallahue, 2008).

No que concerne aos comportamentos disruptivos Balboa (1991) relata que no processo de ensino aprendizagem, o mau comportamento na sala de aula pode perturbar os alunos, bem como o professor. O comportamento disruptivo do estudante também pode contribuir para a insatisfação do professor e para o aumento de *stress* do mesmo (BorgRiding, 1991). Desta forma os professores devem tentar ao máximo diminuir os comportamentos disruptivos durante as suas aulas para melhorarem o processo de ensino-aprendizagem e para se sentirem motivados na execução do seu trabalho. A capacidade de gerir os alunos também é uma característica importante que diferencia os professores eficazes e os professores ineficazes (Siedentop, 1999).

Os comportamentos disruptivos durante as aulas são uma série de comportamentos adotados pelos alunos que não se adequam à aula em que estão inseridos. Balboa (1991) nomeia diversos comportamentos disruptivos que podem ocorrer durante uma aula, entre eles, falta de atenção, fingir estar doente, choramingar, fumar, adotar ações de insegurança, assédio sexual, ameaçar colegas, lutar, empurrar, *bullying*, entre outros.

A observação e análise adquiriram um lugar especial na atuação do professor para a diminuição dos comportamentos disruptivos durante as suas aulas. Através destas este consegue registar e retirar possíveis ilações sobre a sua atuação. Sarmiento (2004) afirma que a observação é muito possivelmente a primeira atividade do Homem. Face a uma natureza adversa, desprevenido de meios, ele usou os seus sensores e circuitos de retorno para aprender a evoluir. O mesmo autor refere que a observação é entendida como um instrumento imprescindível para se atingir a eficácia do ponto de vista

pedagógico e humano e a sua prática denota a continuidade da aprendizagem como parte integrante do processo de desenvolvimento.

Supaporn et al.,(2003) desenvolveram um instrumento para avaliar os comportamentos disruptivos dos estudante que ocorrem nas aulas de educação física para ajudar os professores a começarem a entender o potencial e o comportamento do aluno. Esse instrumento possui uma série de comportamentos disruptivos divididos em seis subescalas: (1) agressivos (*bullying*); (2) irresponsáveis (esquecimento do equipamento). (3) não segue as instruções (não participa na aula); (4) ilegais ou prejudiciais (uso de drogas); (5) desviantes ou perturbadores (rir); (6) fraca autogestão (demora na realização do trabalho).

A dimensão dos comportamentos disruptivos dirigidos integra as seguintes categorias de comportamentos relacionadas com situações específicas de aprendizagem segundo Emonts e Pieron (1988): (1) conversas intempestivas em que aluno conversa ou discute em voz alta perturbando seriamente as atividades do grupo ou da classe, com um ou vários colegas; (2) pára ação em que o aluno, perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de executa-la por tempo indeterminado, não interferindo, porém na atividade dos colegas; (3) deixa a sala de aula sem autorização formal do professor; (4) desrespeita o material exibindo pouco cuidado na manipulação do material, verbalizando ou não o seu desagrado ou o seu desprezo pelo mesmo; (5) faz barulho com bolas antes de o professor ter dado início à atividade prática, ou depois de esta ter sido dada por terminada; (6) modifica a atividade proposta pelo professor embora tenha a capacidade de a executar, encontrando-se fora da tarefa proposta.

A dimensão dos comportamentos de indisciplina dirigidos ao professor implica categorias tais como as seguintes: (1) recusa de obediência após a ordem ou um pedido do professor ou contesta as suas ordens de forma verbal e ou gestual; (2) grosseria quando o aluno dirige ao professor gestos ou palavras consideradas inadequadas.

No que se refere a dimensão dos comportamentos disruptivos dirigidos aos colegas, apontamos, entre outros: (1) grosseria quando dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas. (2) golpe ou pancada quando o aluno ameaça fisicamente ou bate nos colegas. (3) conduta perigosa quando executa ações, recorrendo ou não a objetos que possam por em perigo a integridade física dos colegas.

Na dimensão dos comportamentos dos alunos dispensados: (1) conversas intempestivas quando o aluno conversa ou discute perturbando o normal desenvolvimento da aula e prejudicando as atividades de grupo ou da classe. (2) deixar a sala de aula sem autorização explícita do professor. (3) perturbações diversas com ações variadas, como conversas com colegas que estão em aula ou invadem o espaço da aula, utilizam material indevidamente, riem e troçam dos colegas.

5.5 Formulação da hipótese:

O estilo de ensino por comando não diminui os comportamentos disruptivos numa aula de educação física.

O estilo de ensino recíproco diminui os comportamentos disruptivos numa aula de educação física.

O estilo por comando é mais eficaz que o estilo recíproco na diminuição dos comportamentos disruptivos numa aula de educação física.

5.6 Design de pesquisa (método de investigação):

Este é um estudo experimental visto que aborda uma relação causa efeito, ou seja, é aplicado um estilo de ensino e após a aplicação do mesmo verifica-se a sua eficácia no controlo dos comportamentos disruptivos dos alunos nas aulas de educação física. Este estudo experimental enquadra-se na

metodologia científica empirico-analitica visto que preconiza a observação de fenómenos e a consequente análise estatística dos mesmos. Serão realizadas filmagens de seis aulas, três com um estilo de ensino (estilo comando) e outras três com outro estilo de ensino (estilo recíproco). Posteriormente serão registados os comportamentos disruptivos ocorrentes nessas mesmas aulas numa grelha adaptada. Após este processo será feita uma análise estatística para verificar qual o estilo de ensino mais eficaz no controlo de comportamentos disruptivos comparando os dois estilos abordados.

5.7 Implementação da investigação (recolha de dados e registo da informação)

Serão realizadas seis filmagens de seis aulas de uma modalidade que contemple um desporto coletivo (futebol). Em três dessas aulas será aplicado o estilo de ensino por comando e nas outras três será aplicado o estilo de ensino recíproco.

Após a realização das filmagens, estas serão analisadas minuciosamente e posteriormente serão registados todos os comportamentos disruptivos observados, numa grelha adaptada. Nesta grelha já estão definidos os comportamentos disruptivos existentes e em intervalos de tempo de cinco em cinco minutos serão registados o número de alunos que adotam cada um desses comportamentos.

Grelha de observação dos comportamentos de indisciplina dos alunos segundo, Emonts e Pieron (1988):

		Número de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas								
2	Pára a ação sem perturbação								
3	Desrespeita o material escolar								
4	Saída da sala								
5	Perturba a aula								
6	Barulho com bolas								
7	Modifica a atividade								
	Professor:								
8	Recusa obedecer ao professor								
9	Grosseria dirigida ao professor								
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega								
11	Golpe dirigido a um colega								
12	Conduta perigosa								
	Aluno dispensado:								
13	Perturba								
14	Deixa a sala								
15	Conversas intempestivas								

Definição dos itens a observar segundo Emonts e Pieron (1988):

Comportamentos disruptivos centrados na atividade:

1. Conversas intempestivas: o aluno conversa ou discute em voz alta perturbando seriamente as atividades do grupo ou da classe, com um ou vários colegas.
2. Pára ação sem perturbação: o aluno, perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de executá-la por tempo indeterminado, não interferindo, por em, na atividade dos colegas.
3. Desrespeita o material: o aluno exhibe pouco cuidado na manipulação do material, verbalizando ou não o seu desagrado ou o seu desprezo pelo mesmo.
4. Saída da sala: o aluno sai da aula sem autorização formal do professor.
5. Perturba a aula: os alunos perturbam a aula com ações variadas, como conversas com colegas que estão em aula. Invadem também o espaço da aula, utilizam material indevidamente da aula, riem e troçam do que os colegas fazem na aula.
6. Barulho com bolas: o aluno faz barulho com as bolas, antes de o professor ter dado início a atividade prática, ou depois de esta ter sido dada por terminada.

7. Modifica a atividade: o aluno modifica a atividade proposta pelo professor embora tenha a capacidade de a executar, encontrando-se fora da tarefa proposta.

Comportamentos de indisciplina dirigidos ao professor:

8. Recusa de obediência: o aluno, após a ordem ou um pedido do professor recusa obediência ou contesta as suas ordens de forma verbal e ou gestual.
9. Grosseria dirigida ao professor: o aluno dirige ao professor gestos ou palavras consideradas inadequadas.

Comportamentos disruptivos dirigidos aos colegas:

10. Grosseria dirigida a um colega: o aluno dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas.
11. Golpe dirigido a um colega: o aluno ameaça fisicamente ou bate nos colegas.
12. Conduta perigosa: o aluno executa ações, recorrendo ou não a objetos que possam por em perigo a integridade física dos colegas.

Comportamentos dos alunos dispensados:

13. Perturba: os alunos perturbam a aula com ações variadas, como conversas com colegas que estão em aula. Invadem também o espaço da aula, utilizam material indevidamente da aula, riem e troçam do que os colegas fazem na aula.
14. Deixa a sala: o aluno sai da aula sem autorização explícita ou tácita do professor.
15. Conversas intempestivas: o aluno conversa ou discute perturbando o normal desenvolvimento da aula e prejudicando as atividades de grupo ou da classe.

As grelhas com os registos obtidos após a observação de cada uma das seis aulas podem ser consultadas nos anexos.

Seguidamente podemos verificar a grelha de registo da soma das três grelhas de observação do estilo de ensino por comando e do estilo de ensino recíproco.

Soma total - Estilo por comando:

		Número de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	6	8	3	6	6	2	31
2	Pára a ação sem perturbação	0	3	8	7	4	0	2	24
3	Desrespeita o material escolar	4	0	0	0	3	2	6	15
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	1	0	0	1	0	0	2
6	Barulho com bolas	1	6	4	0	0	0	0	11
7	Modifica a atividade	2	0	7	0	6	8	0	23
	Professor:								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	2	0	0	2	4
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	1	1
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	0	0	4	0	2	0	6
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Conversas intempestivas	2	2	4	6	4	2	4	24

Soma total - Estilo recíproco:

		Número de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	4	0	6	4	6	4	24
2	Pára a ação sem perturbação	0	0	0	0	6	0	0	6
3	Desrespeita o material escolar	0	0	0	0	3	0	2	5
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	1	4	0	3	0	0	8
6	Barulho com bolas	3	5	0	0	0	0	0	8
7	Modifica a atividade	0	0	0	0	4	0	2	6
	Professor:								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	2	0	0	0	2
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	2	2	2	0	0	0	6
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	1	0	1
15	Conversas intempestivas	0	0	0	0	0	0	2	2

5.8 Interpretação dos resultados (implicações dos dados recolhidos):

Após a realização do tratamento estatístico, passamos à apresentação dos resultados.

Todas as aulas observadas continham o mesmo número de alunos a realizarem as mesmas (19) assim como o mesmo número de alunos dispensados (6) em cada uma delas.

No que diz respeito ao estilo de ensino por comando verifica-se que os comportamentos disruptivos mais frequentes são as conversas intempestivas (31), a paralisação da ação sem perturbação da aula (24) e a mudança de atividade em relação aquela que o professor inicialmente propõe (23). Os alunos dispensados também perturbam bastante as aulas com conversas intempestivas (23).

Os comportamentos de recusa a obedecer ao professor ou de grosserias dirigidas ao mesmo assim como condutas perigosas não se verificam.

Em relação ao estilo de ensino recíproco, verificam-se em maior escala os comportamentos disruptivos baseados nas conversas intempestivas (24), no barulho com as bolas (8) e na perturbação da aula (8). Os comportamentos de golpes dirigidos a colegas, condutas perigosas, recusa de obedecer ao professor e grosseria dirigida ao professor não se verificam.

É claramente notório que o estilo de ensino recíproco obtém menos comportamentos disruptivos que o estilo de ensino por comando, podendo o professor, com a adoção deste estilo, obter um maior controlo comportamental da turma. Para esta situação muito contribui o facto de os alunos estarem focados nas execuções dos companheiros e sentirem-se mais motivados por serem seres ativos na própria aprendizagem assim como na dos colegas tal como aponta Gallahue (2008), o estilo recíproco é conhecido como “ensinar o colega”. O aluno trabalha com um parceiro na aquisição da nova habilidade. Com bases nos critérios dados pelo professor o parceiro observa e orienta o seu colega durante a prática. O professor dirige as orientações somente ao observador para não diminuir a responsabilidade deste no processo. Este estilo de ensino é uma excelente maneira de envolver toda a turma, enfatizando as

correções e promovendo a socialização. Este estilo tem como característica principal a interação social em parceria. O estilo recíproco diz respeito ao trabalho em pares. Os alunos aprendem a executar a tarefa e recebem a correção de seus companheiros, além da do professor. Este estilo tem como meta as relações sociais entre as pessoas e a novas formas de retroalimentação. Haverá sempre o aluno executante e o aluno observador, e o professor sendo o observador de ambos. O professor apenas comunica com o aluno observador (Mosston, 1966). Dada a grande relevância da instituição escolar na composição de nossa sociedade, muitos autores defendem ser indispensável investigar a atuação de um de seus protagonistas, o docente (Rangel-Betti, 2001). Assim sendo a atuação do docente configura-se como algo fundamental no processo ensino-aprendizagem como em toda a envolvimento que esse processo transporta, tornando-se assim, desta forma, essencial perceber como é que a sua atuação pode melhorar, concluindo-se que a escolha do estilo de ensino se revela fundamental para o controle dos comportamentos disruptivos dos alunos.

Não podemos concluir que o estilo de ensino por comando e o estilo de ensino recíproco não diminui os comportamentos disruptivos numa aula de educação física visto que o mesmo não foi comparado com uma aula normal ausente de estilo de ensino por parte do docente devido à limitação de tempo para a aplicação do mesmo, contudo podemos concluir que o estilo de ensino por comando é mais eficaz que o estilo recíproco na diminuição dos comportamentos disruptivos numa aula de educação física visto que foi a única comparação aplicada neste estudo.

5.9 Possíveis descobertas do estudo (qual o seu significado e sua relação com descobertas anteriores).

Para a realização deste estudo apenas foram considerados dois estilos de ensino devido à limitação do tempo disponível para a aplicação do mesmo. Assim sendo muito ainda se poderá investigar no que diz respeito a esta temática

Este estudo poderá ser o ponto de partida para uma análise mais complexa de todo este processo de utilização dos estilos de ensino relacionados com o número de comportamentos disruptivos que ocorrem durante as aulas de educação física. A realização do mesmo permite que deixemos em aberto alguns apontamentos para futuros estudos realizados neste âmbito:

- ✓ Verificar se esta diferença bem patente se mostrará tão evidente na comparação com outros estilos de ensino.
- ✓ Verificar se a predominância dos resultados obtidos se mantem noutras modalidades;
- ✓ Verificar se este método é exequível em idades superiores ou inferiores e se têm os mesmos resultados;

5.10 Referências bibliográficas

Balboa, J. M. (1990). *Helping novice teachers handle discipline problems*. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance.

Balboa, J. M. (1991). *Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors*. Journal of Teaching in Physical Education.

- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). *Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers*. European Journal of Psychology of Education.
- Delgado Noguera M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. ICE: Universidad de Granada.
- Emonts, M.; Pieron, M. (1988). *Analyse des problemes de discipline dans les classes d'education physique*. Revue de l'education physique.
- Fox, C. (1983). *Verbal and not-verbal communication in teaching: A study trainee P.E.. Teachers in the gymnasium*. British journal of education psychology.
- Garganta, J., Pinto, J. (1998). O Ensino do Futebol. In A. G. J. Oliveira (Eds.) *O Ensino dos Jogos Desportivos* (3ª ed.). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Gozzi, M.C.T. (1994). *Os Estilos de Ensino de Muska Mosston e a FAEFI*.
- Mehan, H. (1980). *The competent student*. *Anthropolgy and Education Quarterly*.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus, C.E. Merril Books.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (1972). *Teaching: from command to discovery*. Belmont: Wadsworth Publication Co.
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa : FMH Edições.

Shermn, L. (1975). An ecological study of glee in a nursery school. Child development.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. Palo Alto, CA: Mayfield.

Supaporn, S. (2000). *High school students' perspectives about misbehavior*. Physical Educator.

Supaporn, S.; Dodds, P.; Griffin, L. (2003) *Journal of Teaching in Physical Education*.

Wayson, W. (1995). *Open windows to teaching: Empowering educators to teach self-discipline. Theory into practice*.

6. CONCLUSÕES E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

“A vida merece algo além do aumento da sua velocidade.”

(Mahatma Gandhi, s.d.)

Terminou! Não o meu trajeto de aprendizagem e evolução. Muito menos posso considerar este término como uma estagnação. Terminou sim, o ano de estágio. A derradeira etapa da minha formação. No fundo é um caminho que acaba e começa aqui. É um começo, um ponto de partida. O futuro não se avizinha fácil, mas promete.

Fazendo uma pequena analogia em relação à construção de uma casa, todo o trajeto percorrido até aqui apresenta-se como a construção de todas as paredes da mesma dando forma às suas divisões. Contudo esta casa sem um telhado fica inacabada, pois necessita deste suporte para ter condições e beleza adequada. O estágio profissional configura-se como o telhado da mesma. Da mesma forma que seria estúpido falar de uma casa sem teto, falar de uma formação como docente sem realizar um estágio profissional, seria falar de uma construção inacabada e totalmente sem nexos. Seria um caminho incoerente sem sentido bem definido. Todo este processo de formação que culmina nesta etapa apresenta-se como fundamental para a construção de uma identidade pessoal do “ser professor”.

O estágio profissional apresentou-se como o melhor palco possível para aplicar todos os conhecimentos adquiridos durante todo o processo de formação num contexto real e o consequente reajuste e reconstrução de todos esses mesmos conhecimentos.

Cada dia foi uma batalha incessante em busca de superar as dificuldades, ajustar-me aos imprevistos e procurar a excelência da nossa intervenção. Toda esta ação sempre teve como base uma reflexão constante e reguladora. Todos os passos realizados e todas as atitudes tomadas foram realizados com base nas concepções pessoais e na reflexão exaustiva, sempre com o intuito de melhorar ao nível pessoal em busca da máxima competência e de conferir aos alunos um desenvolvimento adequado e sustentado. Foram

estes os meus objetivos ao longo de todo o percurso reajustando após cada novo conhecimento adquirido a minha forma de estar e de atuar.

Este ano de estágio nem sempre suportou todas as expectativas que inicialmente transportava. Desde cedo percebi que a visão utópica de ensino transmitida durante a formação realizada na faculdade nem sempre se verificava na realidade. Como tal todas as concepções que possuía inicialmente foram sendo alteradas ou reajustadas à realidade do ensino, sentindo-me agora numa posição mais consciente e real acerca do desempenhar das funções docentes, sabendo claramente de antemão o que posso esperar e quais as expectativas que devo sustentar.

Toda a atuação visou proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. Imbuído num espírito reflexivo constante, foi possível suprimir lacunas e adaptar as concepções iniciais à realidade da ação prática.

Não existe a mínima dúvida que me sinto bastante realizado, possuidor de mais competências e profissionalismo após a conclusão do estágio profissional. A bagagem que adquiri irá proporcionar-me os requisitos necessários para um bom desempenho da função de professor, no entanto, como anteriormente referi, o caminho inicia-se neste momento, logo muito ainda irá ser aprimorado e modificado ao longo das minhas futuras vivências em contexto profissional. Nunca me poderei esquecer que a estagnação é impensável e que a construção de competências será infindável.

Os alunos foram as pedras basilares ao longo deste percurso experienciado no último ano. Sem eles nada seria possível. Foram os verdadeiros responsáveis pela concretização com sucesso desta etapa da minha formação. Apesar de tudo o que foi concebido e planeado ter sido feito por mim, os alunos foram os agentes ativos na concretização dessa operacionalização. Procurei desde sempre que estes se tornassem em adultos cultos e integrados na sociedade, tentando sempre transmitir o máximo de conhecimento possível. Agora resta-me olhar para eles, com saudade, e vê-los crescer ... orgulhoso, sabendo que todos eles levaram um pouquinho de mim.

O estudo de investigação-ação conferiu uma ajuda fundamental para o meu desenvolvimento enquanto docente. Permitiu uma consciencialização profunda do que é atuar em prol de um processo de ensino-aprendizagem que visa a qualidade, permitindo o meu desenvolvimento e o dos alunos, perspetivando a escolha do estilo de ensino mais adequado para cada momento e diminuindo o número de comportamentos disruptivos por parte dos discentes.

Fica o sentido agradecimento à escola que me acolheu nesta etapa, assim como às pessoas que me ajudaram a ser melhor a cada dia. Obrigado por me ajudarem a crescer neste sonho, por vós também continuarei a crescer!

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor – investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior / Cadernos de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica. Relatório da disciplina – Concurso para professor associado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Aquino, J. (1996). *A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus.
- Arends, R. (2005). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hil.
- Batalha, A. (2007) *Aprendizagem ao longo da vida. Dança em contextos educativos*. Lisboa: FMH Edições.
- Batista, P (2011). *Modelação da competência: Desafios que se colocam ao estágio profissional*. Edições ISMAI.
- Batista, P. Querós, P. Rolim, R. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Editora FADEUP.
- Belloni, M. L. (2007). Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Revista Perspectiva*.
- Bento, J.O. (1987). *Desporto: matéria de ensino*. Lisboa: Caminho.
- Bento, J.O. (1987). *Planificação e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Bento, J (1995). *O outro lado do desporto. Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Editores, SA.
- Bento, J. O. (2008). *Da coragem, do orgulho e da paixão de ser professor: Auto-retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Braga, F. (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editores.
- Bratfische, A. (2003) *Avaliação em Educação Física: Um desafio*. Revista da Educação Física/UEM. Maringá.
- Cachada, S. (2009). *Profissionalidade Pedagógica – Portfólio*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Consultado a 5 de Março de 2012 em <http://portfoliopp.webnode.com.pt/>
- Carmo, A. (1987). *Caderno pedagógico de Educação Física*. Curitiba: Secretaria de estado da educação.
- Carvalho, L. (2006). Desafios na fronteira da história comparada da educação. In D.G. Júnior & J. Pintassilgo (Orgs.). *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação* (pp. 143-64). Uberlândia: UDUFU.
- Costa, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática, Ciências da Educação*. Lisboa: Edições FMH.
- Costa, J. (1991). *Gestão escolar – participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto editora.

Correia, J. (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições asa.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor: Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Farias, G., Folle, A., Both, J. (2012). *Educação física formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos.

Freire, P. (1991). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed.

Gori, R. (2001). A inserção do professor iniciante de educação física na escola.

Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Porto: Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de educação Física da Universidade do Porto.

Henrique, J., Januário, C. (2005). *Educação física escolar: a prespetiva de alunos com diferentes percepções de habilidade*. Revista Motriz.

Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Keay, J. (2007). *Learning from other teachers; gender influences*. European physical education review.

Mensagens com amor.
(2008). Consult. 9 de Junho de 2013, disponível em http://www.mensagenscomamor.com/frases/frases_dificuldades_da_vida.htm

- Mesquita, I., & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Meu artigo. (2002). Avaliação do ensino/aprendizagem: Um discurso político desvinculado da realidade do educando. Consult. 29 de Março de 2013, disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/avaliacao-ensino-aprendizagem-um-discurso-politico-.htm>
- Monteiro, E. (2007). *Experiências criativas de movimento: infinita curiosidade*. Lisboa: FMH Edições.
- Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construída dentro de la profesión*. Revista educacion.
- Nóvoa, A. (s.d). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Oliveira, D. A. (2007). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Pensador.info. (2005). Consult. 9 de Junho de 2013, disponível em http://pensador.uol.com.br/autor/mahatma_gandhi/
- Pensador.info. (2005). Consult. 9 de Junho de 2013, disponível em http://pensador.uol.com.br/frases_para_refletir/
- Pensador.info. (2005). Consult. 30 de Junho de 2013, disponível em http://pensador.uol.com.br/frases_realizacao/2/
- Pereira, A. (2010). *Introdução à Sociologia do Desporto*. In Sebenta da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Regulamento do Estágio Pedagógico 2011/2012.

Ribeiro, M. (2006). *Representações sociais de professores sobre afetividade*. Campinas.

Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning*. St. Louis: Mosby.

Rosado, A., Mesquita, I. (2009). *Melhorar a Aprendizagem Optimizando a Instrução. Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A., Mesquita, I. (2011). *Pedagogia do Desporto*. Lisboa: FMH Edições.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). *Teaching Functions*. New York: Macmillan Publishing Company.

Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Serpa, S. (1995). *Psicologia do Desporto; Evolução em Portugal*.

Siendetop, D. (1983) *Developing teaching skills in Physical Education*. 2^o edição. Ohio: Mayfield Publish Company.

Siedentop, D. (2002). Sport education: a restrospective. *Journal of teaching in physical education*.

Silva, P. (2012). Didática Geral do Desporto - 22 de fevereiro 2012. Aulas de Didática Geral do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Siqueira, D. (2004). *Relação Professor-Aluno: Uma revisão critica*.

Valentini, N. C. (2002). A influencia de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competências de crianças com atrasos motores. *Revista paulista de educação física*.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of beginning teachers. In: *Review of Educational Research Summer*.

Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics.

8. ANEXO

Anexo 1 – Planeamento anual

PERÍODO	7ºANO		8ºANO		9ºANO	
1ºPERÍODO De: 14/09/2012 a 14/12/2012 39H	- Condição Física	6h	- Condição Física	6h	- Condição Física	6h
	- Atletismo	11h	- Atletismo	11h	- Atletismo	11h
	- Badminton	8h	- Badminton	8h	- Badminton	8h
	-Jogos Tradicionais	3h	- Jogos Tradicionais	3h	- Jogos Tradicionais	3h
	- Andebol	11h	- Voleibol	11h	- Basquetebol	11h
2ºPERÍODO De: 03/01/2013 a 15/03/2013 28H	- Lutas	6h	- Lutas	6h	- Lutas	6h
	- Basquetebol	11h	- Andebol	11h	- Voleibol	11h
	- Ginástica	9h	- Ginástica	9h	- Ginástica	9h
	- Condição Física	2h	- Condição Física	2h	- Condição Física	2h
3ºPERÍODO De: 02/04/2013 a 14/06/2013 27H/30H	- Patinagem	8h	- Patinagem	8h	- Patinagem	8h
	- Futebol	12h	- Futebol	12h	- Futebol	10h
	- Orientação	8h	- Orientação	8h	- Orientação	7h
	- Condição Física	2h	- Condição Física	2h	- Condição Física	2h
TOTAL	97 Horas		97 Horas		94 Horas	

Anexo 2 – Ficha de avaliação sumativa

[illegible]

Níveis:

- 1- Não executa
- 2- Executa com muitas incorreções
- 3- Executa com poucas incorreções
- 4- Executa corretamente
- 5- Executa com muita correção

Anexo 3 – Ficha de registo do estilo de ensino por comando

Professor: 1

		Números de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	2	4	3	0	2	2	13
2	Pára a ação sem perturbação	0	3	4	3	4	0	2	16
3	Desrespeita o material escolar	0	0	0	0	1	2	0	3
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	1	0	0	1	0	0	2
6	Barulho com bolas	1	0	0	0	0	0	0	1
7	Modifica a atividade	2	0	0	0	0	0	1	3
	Professor:								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	0	0	0	0	0	0	0
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Conversas intempestivas	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 4 – Ficha de registo do estilo de ensino por comando

Professor: 2

		Números de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	0	2	0	2	2	0	6
2	Pára a ação sem perturbação	0	0	2	2	0	0	0	4
3	Desrespeita o material escolar	2	0	0	0	1	0	2	5
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Barulho com bolas	0	0	2	0	0	0	0	2
7	Modifica a atividade	0	0	7	0	3	6	0	16
	Professor								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	1	0	0	0	1
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	0	0	0	0	0	0	0
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Conversas intempestivas	2	2	2	3	2	2	2	15

Anexo 5 – Ficha de registo do estilo de ensino por comando

Professor: 3

		Números de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	4	2	0	4	2	0	12
2	Pára a ação sem perturbação	0	0	2	2	0	0	0	4
3	Desrespeita o material escolar	2	0	0	0	1	0	4	7
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	0	0	0	0	0	0	0
6	Barulho com bolas	0	6	2	0	0	0	0	8
7	Modifica a atividade	0	0	0	0	3	2	0	5
	Professor								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	1	0	0	2	3
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	1	1
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	0	0	4	0	2	0	6
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Conversas intempestivas	0	0	2	3	2	0	2	9

Anexo 6 – Ficha de registo do estilo de ensino recíproco

Professor: 1

		Números de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	2	0	0	0	2	2	6
2	Pára a ação sem perturbação	0	0	0	0	2	0	0	2
3	Desrespeita o material escolar	0	0	0	0	1	0	0	1
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	1	0	0	1	0	0	2
6	Barulho com bolas	1	0	0	0	0	0	0	1
7	Modifica a atividade	0	0	0	0	0	0	1	1
	Professor								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	1	0	0	0	1
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	0	0	0	0	0	0	0
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Conversas intempestivas	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 7 – Ficha de registo do estilo de ensino recíproco

Professor: 2

		Números de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	0	0	2	4	2	2	10
2	Pára a ação sem perturbação	0	0	0	0	2	0	0	2
3	Desrespeita o material escolar	0	0	0	0	1	0	0	1
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	0	0	0	1	0	0	1
6	Barulho com bolas	1	0	0	0	0	0	3	4
7	Modifica a atividade	0	0	0	0	0	0	1	1
	Professor								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	0	0	0	0	0	0	0
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Conversas intempestivas	0	0	0	0	0	0	0	0

Anexo 8 – Ficha de registo do estilo de ensino recíproco

Professor: 3

		Números de ocorrências no tempo:							
	Categorias:	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	T
	Atividade:								
1	Conversas intempestivas	0	2	0	4	0	2	2	10
2	Pára a ação sem perturbação	0	0	0	0	2	0	0	2
3	Desrespeita o material escolar	0	0	0	0	1	0	0	1
4	Saída da sala	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Perturba a aula	0	0	4	0	1	0	0	5
6	Barulho com bolas	1	5	0	0	0	0	0	6
7	Modifica a atividade	0	0	0	0	4	0	1	5
	Professor								
8	Recusa obedecer ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
9	Grosseria dirigida ao professor	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno participante:								
10	Grosseria dirigida a um colega	0	0	0	1	0	0	0	1
11	Golpe dirigido a um colega	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Conduta perigosa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aluno dispensado:								
13	Perturba	0	2	2	2	0	0	0	6
14	Deixa a sala	0	0	0	0	0	1	0	1
15	Conversas intempestivas	0	0	0	0	0	0	0	0